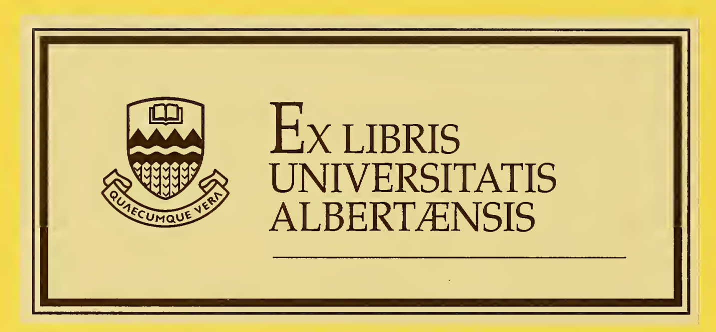
Guide d'enseignement du français au secondaire

Volet II : Communication orale

IMMERSION





QUAECUMQUE VERA
EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTÆNSIS

Guide d'enseignement du français au secondaire

Volet II : Communication orale

IMMERSION

Alberta
Education

Dépôt légal - Troisième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Canada

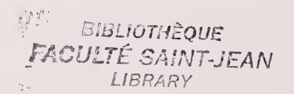
DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION
(ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Language Services Branch
Guide d'enseignement du français au secondaire : Volet II : communication orale - immersion

Édition finale
ISBN 1 - 55006 - 188 - 7

1. Français (Langue) -- étude et enseignement (Secondaire) -- Alberta.
I. Titre. II. Titre : Communication orale - immersion.

PC2065. A333 1990 440.707123



Remerciements

Alberta Education tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la préparation de ce **guide d'enseignement du français au secondaire, Volet II : Communication orale - immersion**

Auteurs
Denise Leduc
Jean-Marie Mariez

Révision
- Contenu pédagogique
Francine Bourque

- Contenu linguistique
Stéphanie Piaumier

Directeur du projet
René Mathieu

Coordonnatrice du projet
Francine Bourque

Édition
Stéphanie Piaumier

Traitement de texte
Micheline Kirkland
Sonia Moreau

Nos remerciements s'adressent également aux enseignants et enseignantes qui ont aidé à la réalisation de ce guide, par leur participation au comité ad hoc et au comité d'implantation. Nous remercions aussi le gouvernement du Québec de nous avoir permis d'utiliser certains textes de leurs guides pédagogiques pour l'enseignement du français au secondaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS iii

1. INTRODUCTION 1

1.1 Les buts du programme de français au secondaire 1
1.2 Comment le programme atteindra-t-il ces buts 1
1.3 Le programme d'études, un minimum 5
1.4 La clientèle cible 6

2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À COMPRENDRE UN DISCOURS ORAL 7

2.1 Historique 7
2.2 La définition de l'habileté à comprendre un discours oral 7
2.2.1 Comprendre un discours oral : une intention de communication à satisfaire 7
2.2.2 Les processus mentaux 11
2.3 Les variables qui influencent le développement de l'habileté à écouter un discours 13
2.3.1 Les variables intrinsèques (vécu) 13
2.3.2 Les variables extrinsèques à l'élève 21
2.4 Les stratégies en compréhension orale 24
2.4.1 La recherche du sens 24

3. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE : LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE 29

3.1 Le déroulement de la démarche pédagogique en compréhension orale 29
3.2 Les phases et étapes de la démarche pédagogique 30
3.2.1 Phase 1 : La planification de l'enseignant ou de l'enseignante 30
3.2.2 Phase 2 : Développement de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique 37
3.2.3 Phase 3 : Réinvestissement de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique 48

3.2.4 Phase 4 : Évaluation de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique 52
3.2.5 Synthèse de la démarche pédagogique en compréhension orale .. 60

4. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À PRODUIRE UN DISCOURS ORAL . 63
4.1 Définition de l'habileté à produire un discours oral 63
4.1.1 Produire un discours oral : une intention de communication à satisfaire 64
4.1.2 La production orale et les processus mentaux 67
4.1.3 S'exprimer oralement de différente façons : les niveaux de langue parlée 68
4.2 La langue parlée en immersion 69
4.2.1 La motion «d'erreur» en langue seconde 69
4.2.2 Speaking Immersion ou le phénomène de l'interlangue 70
4.2.3 La fossilisation des erreurs en immersion 71
4.2.4 Les différences individuelles dans l'apprentissage 72
4.2.5 Quel français apprenons-nous 72
4.2.6 Quelle pédagogie l'enseignant et l'enseignante devraient-ils adopter pour amener l'élève a enrichir son parler 73
4.3 Amener les élèves en immersion a PARLER français 76
4.3.1 Première stratégie 77
4.3.2 Deuxième stratégie 79
4.3.3 L'élève au coeur du cours de français 81
4.3.4 Les voyages d'échange 82
4.3.4.1 Organismes subventionnant des voyages déchange 82
4.3.5 Un club de français en immersion 85
4.4 Les éléments prosodiques et le langage non-verbal 86
4.4.1 Les éléments prosodiques 86
4.4.2 Les facteurs qui peuvent influencer les éléments prosodiques .. 104

5. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE PRODUCTION ORALE : LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE 113
5.1 Le déroulement de la démarche pédagogique en production orale 113
5.2 Les différentes phases et étapes de la démarche pédagogique en production orale 114
5.2.1 La planification de l'enseignant ou de l'enseignante 114

5.2.2 Le développement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique 119
5.2.3 Le réinvestissement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique 133
5.2.4 L'évaluation de l'habileté à produire oralement un discours spécifique 136
5.2.5 Synthèse de la démarche pédagogique en production orale 145

6. LES VALEURS SOCIOCULTURELLES 149
6.1 Les composantes d'une culture 149
6.2 L'élève en immersion face aux valeurs socioculturelles des communautés francophones 150
6.2.1 Sensibiliser l'élève aux valeurs de la francophonie 150
6.2.2 Développer un esprit d'appréciation et de respect 151
6.2.3 Se situer par rapport à ces valeurs 152
6.3 L'élève en immersion face aux valeurs socioculturelles dites communes ou universelles 152
6.4 Le plurilinguisme de la langue française et le multiculturalisme de la culture française 154
6.5 La subjectivité dans la compréhension et la production des discours ... 155

7. GRILLE D'OBJECTIVATION DE MA LECTURE DU VOLET COMMUNICATION ORALE 161
7.1 Compréhension orale 161
7.2 Production orale 162

BIBLIOGRAPHIE 163

ANNEXES : LEÇONS TYPES 169

1. INTRODUCTION

1.1 Les buts du programme de français au secondaire

Au secondaire, les buts du programme de français consistent à :

- amener l'élève à développer sa compétence langagière à travers la compréhension et la production orale et écrite de discours signifiants de nature et de complexité variées;
- découvrir les valeurs socioculturelles de la communauté francophone.

En communication orale, l'enseignant ou l'enseignante devra :

- amener l'élève à développer sa compétence langagière, en utilisant divers processus mentaux;
- continuer à développer chez l'élève les habiletés à comprendre et à produire des discours oraux signifiants, commencés à l'élémentaire, de façon à ce qu'il soit capable de comprendre et produire des discours oraux de plus en plus complexes;
- promouvoir l'utilisation de la langue française comme outil de communication;
- sensibiliser l'élève en immersion aux valeurs socioculturelles de la communauté francophone d'ici et d'ailleurs à travers des discours oraux représentatifs de ces communautés et développer un esprit d'appréciation et de respect pour la culture et le style de vie et le mode de penser des francophones.

1.2 Comment le programme atteindra-t-il ces buts?

Le programme de français au secondaire se propose d'atteindre ces buts au moyen de discours variés et signifiants répartis de la 7e à la 12e année. En consultant le sommaire des discours au programme de la 7e année à la 12e année, l'enseignant ou l'enseignante constatera une progression tant au niveau de la difficulté des discours à écouter qu'au niveau des discours que l'élève aura à produire oralement. Par exemple, pour le discours ludique/poétique, l'élève de 7e année produira des saynètes, alors que l'élève de 12e année, pour le même type de discours, produira oralement des poèmes (création personnelle).

Les tableaux suivants illustrent l'ensemble des discours qui seront au programme de **French Language Arts** du secondaire en communication orale (compréhension et production).

TABLEAU SYNTHÈSE DES TYPES DE DISCOURS AU PROGRAMME DU SECONDAIRE EN COMPRÉHENSION ORALE

	FORMES DE DISCOURS	INFORMATIF	INCITATIF	EXPRESSIF	LUDIQUE/POÉTIQUE
7e		Cassettes : exposé informatif sur un sujet lié à l'actualité	Mode d'emploi ou instructions	Cassettes : Goûts/sentiments de quelqu'un	Récits d'aventures Cassettes : chansons populaires
8e			Mode d'emploi ou instructions	Exposés expressifs (les goûts/sentiments de quelqu'un)	Récits d'aventures Cassettes : Poèmes
9e			Règles de jeux	Exposés expressifs (les goûts/sentiments de quelqu'un)	Poèmes Chansons folkloriques
10e		Documentaires sur un sujet non lié à l'actualité		Courtes entrevues visant à faire connaître une personnalité	Contes ou théâtre
11e			Messages publicitaires à caractère social ou humanitaire		Nouvelles ou théâtre
12e		Reportage	Messages publicitaires relatifs à la consommation		Théâtre ou téléroman
		les discours non-littéraires			les discours littéraires

TABLEAU SYNTHÈSE DES TYPES DE DISCOURS AU PROGRAMME DU SECONDAIRE EN PRODUCTION ORALE

	FORMES DE DISCOURS	INFORMATIF	INCITATIF	EXPRESSIF	LUDIQUE/POÉTIQUE
7e		exposés informatifs sur un sujet non lié à l'actualité	Instructions avec démonstration		Saynète
8e			Instructions avec démonstration	Exposés expressifs (ses goûts/sentiments)	Saynète
9e		Comptes rendus d'événements		Exposés expressifs (ses goûts/sentiments)	Saynète
10e		Exposés informatifs sur un sujet lié ou non à l'actualité		Exposés expressifs (sentiments/opinions)	
11e		Exposés informatifs expliquant un sujet d'actualité		Exposés expressifs (son opinion sur un sujet controversé)	
12e		exposés informatifs visant à expliquer un sujet lié ou non à l'actualité			Poèmes (création personnelle)
		les discours non-littéraires			les discours littéraires

1.3 Le programme d'études, un minimum

La sélection des discours spécifiques au programme du secondaire, que ce soit en production orale ou en compréhension orale, peut parfois paraître contraignante à l'enseignant ou à l'enseignante. Il arrive en effet qu'au cours d'une année scolaire, un événement, attendu ou non, se présente et donne à la majorité des élèves l'occasion de satisfaire une intention de communication authentique.

Prenons par exemple, la situation typique du lundi matin dans une classe de 12e année. Les élèves en immersion habitent souvent loin les uns des autres ; ils veulent se raconter ce qu'ils ont fait pendant la fin de semaine. L'enseignant ou l'enseignante examine les objectifs à développer en production orale dans le programme d'études de 11e année : des exposés informatifs sur un sujet d'actualité et des exposés expressifs (opinion sur un sujet controversé). Rien qui corresponde à ce que les élèves vivent en ce moment.

Un autre exemple est un groupe d'élèves (11e année) de Lethbridge, préparant un voyage en France pendant les vacances de Pâques. Tout ce qui concerne les différents aspects de la vie dans ce pays les intéresse énormément. L'enseignant ou l'enseignante a en sa possesion quelques documents vidéo. Il ou elle examine les objectifs à développer en compréhension orale dans le programme de 11e année : écouter des messages publicitaires, des pièces de théâtre, des nouvelles. Là non plus, rien ne correspond à ce que ses élèves vivent en ce moment particulier.

Le désir exprimé par les élèves dans ces deux exemples d'activités, dépasse le programme prescrit qu'ils devront couvrir cette année en communication orale.

L'enseignant et l'enseignante doivent savoir que les habiletés à développer, qui sont prescrites dans le programme d'études, (1989) représentent un **minimum** (environ 75% du temps d'enseignement du cours de français) et que ce programme leur donne la latitude d'ajouter **d'autres habiletés à développer (voir la section Enrichissement du programme d'études** ou le document d'appui sur les valeurs socioculturelles qui suggèrent bon nombre d'activités), **pourvu**

qu'ils s'assurent de couvrir le minimum prescrit. L'activité désirée par les élèves dans les exemples précédents, pourrait donc très bien s'intégrer au programme. Il est entendu que cette activité s'inscrit à l'intérieur de la même démarche pédagogique préconisée par le programme.

À l'élémentaire, l'enseignant et l'enseignante travaillent à développer chez l'élève la production orale dans tous les types de discours (informatif, expressif, incitatif et ludique/poétique). Par contre, au secondaire, l'enseignant ou l'enseignante concentrera chaque année son attention sur certains discours seulement et ce, parce que le temps d'enseignement du français, déterminé au secondaire, ne permet pas de tout faire. Par conséquent, il est possible qu'un ou plusieurs types de discours aient été omis volontairement du programme d'une année scolaire en particulier.

1.4 La clientèle cible

L'information contenue dans le volet COMMUNICATION ORALE du guide d'enseignement vise les élèves en immersion de niveau moyen et fort. Nous définissons le terme «moyen» de la façon suivante : un élève qui comprend un discours oral adapté à son niveau et un élève qui produit un discours oral avec la facilité et les difficultés usuelles à son stade de développement. Nous définissons le terme «fort» de la façon suivante : un élève qui réussit facilement à comprendre le sens d'un discours oral de son niveau scolaire et un élève qui réussit facilement à produire oralement un discours de son niveau scolaire (à ne pas confondre avec le terme «doué»). Tout écart à ces normes sous-entend des adaptations de la part de l'enseignant ou de l'enseignante.

2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À COMPRENDRE UN DISCOURS ORAL

2.1 Historique

La perception d'un message oral par un interlocuteur ou une interlocutrice sous-entend la mise en marche de plusieurs processus sur lesquels nous savons bien peu de choses à l'heure actuelle. Il est beaucoup plus facile de parler des éléments caractéristiques de la production orale que des divers éléments qui entrent en ligne de compte lors de la compréhension d'un discours oral.

La difficulté à observer le processus de compréhension orale, qui est en fin de compte interne et à toute fin pratique invisible, est très similaire à celle éprouvée par les chercheurs en lecture; à la différence qu'il s'est effectué beaucoup plus de recherches en lecture qu'en compréhension orale. Cela a pour effet que nous disposons aujourd'hui d'une quantité d'informations sur les processus en action lors d'une lecture et très peu sur ceux utilisés lors de l'écoute.

2.2 La définition de l'habileté à comprendre un discours oral

Essentiellement, pour tout interlocuteur ou interlocutrice, l'habileté à écouter un discours consiste à **comprendre le sens de ce qui est dit en fonction d'une intention de communication qu'il a formulée avant d'entreprendre l'écoute du discours.**

Pour arriver à découvrir le sens de ce qu'il écoute, l'élève fera appel à de multiples opérations mentales.

2.2.1 <u>Comprendre un discours oral : une intention de communication à satisfaire</u>

a) <u>Qu'entendons-nous par intention de communication à satisfaire?</u>

Par intention de communication à satisfaire, il faut entendre :

- l'intention à laquelle l'élève cherche à répondre;
- La mise en branle de processus mentaux qui permettent à l'élève de traiter l'information explicite et implicite du discours répondant à cette intention.

L'élève du secondaire qui écoute un discours a une intention de communication; c'est à dire qu'il sait pourquoi il écoute le discours qu'il a choisi : quels sont les motifs, les raisons, qui l'ont amené à écouter son discours. Veut-il s'informer, s'informer sur les opinions de quelqu'un, s'informer dans le but d'agir, de se divertir? Cette écoute est un investissement personnel.

La situation que l'enseignant ou l'enseignante s'efforcera de reproduire dans la salle de classe est celle d'une écoute personnelle; l'élève proposerait l'intention d'écoute, intention qui correspondrait à ses besoins, ses motifs, ses intérêts. En fonction des choix de discours précis faits au Secondaire, il arrivera que ce soit l'enseignant ou l'enseignante qui propose l'intention de communication. Les élèves se rallieront généralement à l'intention proposée, s'ils ont été consultés sur le choix du discours.

L'intention de communication en écoute identifiera très clairement lequel des cinq processus mentaux sera en observation pendant l'écoute d'un discours donné. C'est l'utilisation des processus mentaux qui permet à l'élève de traiter l'information implicite et explicite du texte de façon à répondre à son intention de communication.

Au secondaire, l'élève en immersion sera amené à développer son habileté à écouter des discours spécifiques. Selon la démarche proposée pour les discours non-littéraires, cette intention sera identique pour les trois étapes du module : le développement (1re activité), le réinvestissement (2e activité) et l'évaluation (3e activité).

C'est donc dire qu'un élève ayant écouté un discours correspondant à son intention de départ et qui a trouvé dans ce discours les informations qu'il cherchait, a réalisé son intention de communication (écoute avec une intention précise).

Prenons l'exemple d'un élève de 9e année qui a comme intention d'écoute de vouloir se renseigner sur les sentiments éprouvés par un détenteur de record Guiness (**Un record d'endurance, Parcours 2**). S'il trouve dans ce discours

l'information recherchée, l'élève aura réalisé son intention de communication. Si cet élève n'avait pas trouvé d'informations relatives aux sentiments éprouvés par un Claude Lafrenière, et qu'il avait continué son écoute, nous dirions qu'il n'a pas réussi à satisfaire son intention de communication.

Il peut être utile, à quelques reprises pendant l'année scolaire, de proposer intentionnellement aux élèves des discours qui ne correspondent pas à leur intention d'écoute, afin de les sensibiliser au fait qu'il est possible de rencontrer des discours qui ne correspondent pas à l'intention de départ et qu'il est inutile d'investir du temps à écouter un discours qui n'est pas pertinent. Établir au préalable ce qu'il cherche avec précision, est donc un moyen sûr pour l'élève de s'éviter des écoutes inutiles.

Les exemples qui suivent aideront l'enseignant ou l'enseignante à vérifier si l'intention de communication de l'élève est formulée adéquatement.

b) Exemples de formulation d'une intention de communication en compréhension orale.

Discours informatif

Intention de communication à satisfaire :

S'informer sur un sujet

Habileté à développer :

Écouter un discours à caractère informatif.

Processus mental à utiliser :

Repérer l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera un documentaire sur la faim dans le monde afin de repérer de l'information concernant les pays ayant besoin d'aide.

<u>Discours expressif</u>

Intention de communication à satisfaire :

S'informer sur les goûts, les sentiments d'une personne

Habileté à développer :

Écouter un discours à caractère expressif.

Processus mental à utiliser :

Inférer de l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera l'exposé à caractère expressif de quelques héros dans le but de s'informer pour dégager les qualités morales nécessaires pour devenir un héros.

<u>Discours incitatif</u>

Intention de communication à satisfaire :

S'informer pour agir

Habileté à développer :

Écouter un discours à caractère incitatif.

Processus mental à utiliser :

Évaluer de l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera des messages publicitaires sur les colas afin de s'informer pour déterminer laquelle des marques de cola fournit les informations les plus objectives quant au produit.

Discours ludique/poétique

Intention de communication à satisfaire :

Satisfaire un besoin d'imaginaire

Habileté à développer :

Écouter un discours à caractère ludique/poétique.

Processus mental à utiliser :

Inférer de l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera la chanson **Le blues du businessman** (C.Dubois) afin de découvrir les valeurs personnelles du personnage principal.

2.2.2 Les processus mentaux

a) Comprendre un discours à l'aide des processus mentaux

En plus d'avoir recours à ses expériences et connaissances antérieures (son vécu et la connaissance du sujet) et à ses expériences et connaissances de la langue, l'élève en situation de compréhension orale devra utiliser ses connaissances cognitives afin de réaliser son intention de communication, c'est-à-dire **utiliser des processus mentaux pour traiter l'information du discours.** Ces processus mentaux sont : le **repérage**, la **sélection**, le **regroupement** et l'**inférence** d'informations en vue d'**être capable de donner du sens au discours écouté.** Le sens recherché dépendra de l'intention de communication qui aura été déterminée au départ. **L'évaluation** est le processus mental qui sera utilisé par l'élève une fois qu'il aura trouvé le sens du message du discours qu'il a écouté dans la mesure où il aurait par exemple **à juger, critiquer ou prendre une décision.**

L'élève n'écoute pas simplement pour écouter (entendre). Il utilisera les processus mentaux dont il aura besoin pour répondre à son intention de communication et comprendre ce qu'il écoute.

b) Les connaissances cognitives : les processus mentaux

LE REPÉRAGE

Le **repérage** fait référence à la recherche d'informations qui sont données intégralement, explicitement dans le discours oral. L'élève peut ici repérer un mot, un groupe de mots ou une phrase du discours qui correspond à l'information recherchée. Par exemple, suite au visionnement de «**Bousille et les Justes,**» (11e année, s'adresser à Access) l'élève repérera le nom de toutes les personnes et les reproduira intégralement sur une affiche ou fera un arbre généalogique.

LA SÉLECTION

L'information, que l'élève recherche, se trouve dans l'ensemble d'autres données dont il n'a pas besoin. Il doit donc **sélectionner** l'information qui lui est nécessaire à ce moment-ci. Par exemple, suite à l'écoute du discours **Un record d'endurance,** (9e année, **Parcours 2,** cassette) l'élève identifiera les effets négatifs de cette performance.

LE REGROUPEMENT

L'information recherchée par l'interlocuteur ou l'interlocutrice se trouve à différents endroits dans le discours ou même dans plusieurs textes. L'élève doit donc repérer l'information, la sélectionner et la **regrouper** afin de la résumer, la comparer (Gaouette, 1986). Par exemple, suite à l'écoute de plusieurs chansons folkloriques (9e année), l'élève fera un résumé de l'image de la femme à cette époque.

L'INFÉRENCE

L'information recherchée n'est pas donnée explicitement dans le discours. L'élève doit donc faire appel à ses connaissances antérieures du sujet et à celles qu'il a trouvées dans le discours pour découvrir l'information recherchée. Prenons l'exemple d'un élève qui écoute une pièce de théâtre avec l'intention de décrire les traits de caractère des personnages principaux. Certaines

informations devront être inférées par l'élève, à partir des interactions des personnages entre eux, à partir d'actions ou de gestes posés par les personnages, etc.

L'ÉVALUATION

L'évaluation se situe après la compréhension du message. C'est un processus mental, mais qui, contrairement aux autres processus mentaux précédemment mentionnés, n'est pas un moyen à la disposition de l'élève essayant de comprendre le sens du discours qu'il écoute. Elle permet, par exemple, à l'élève de choisir, entre deux reportages sur le nouveau dollar canadien, celui qui informe le plus sur ses avantages. L'évaluation permet aussi à l'élève de vérifier si le discours oral écouté répond à son intention d'écoute. Essentiellement, l'élève devra juger de la pertinence de l'information écoutée.

L'élève aura recours à un ou plusieurs processus mentaux selon l'intention de communication qu'il aura identifiée (Gibson, 1975). Toutefois, l'enseignant ou l'enseignante en sélectionnera un en particulier, qu'il observera; ce sera le plus complexe. Le même processus mental sera maintenu tout au long de la démarche et sera évalué en même temps que l'habileté. L'enseignant et l'enseignante doivent s'assurer de proposer à l'élève, au cours de l'année, différentes situations qui permettront un usage diversifié de tous les processus mentaux.

2.3 Les variables influençant le développement de l'habileté à écouter un discours

Il est impossible d'ignorer le **rôle de certaines variables dans le développement** de **l'habileté à écouter de l'élève.** Ces variables peuvent être **intrinsèques** ou **extrinsèques.**

2.3.1 Les variables intrinsèques (vécu)

- ses connaissances et ses expériences antérieures
- ses connaissances et ses expériences linguistiques

a) Les connaissances et les expériences antérieures

Pour réussir la compréhension d'un message oral, l'interlocuteur et l'interlocutrice doivent s'engager personnellement. Ils doivent vouloir explorer, élucider, donner du sens au message qu'ils écoutent. Ceci est encore plus vrai lorsque l'élève n'a pas le support de l'image pour l'aider à comprendre ce qu'il entend. L'élève doit donc avoir de l'intérêt au départ pour le discours oral proposé.

Déterminer une intention de communication, avant d'entreprendre l'écoute d'un discours, aide l'élève à s'engager, mais ce n'est pas suffisant pour assurer la réussite de la compréhension d'un discours oral. L'interlocuteur et l'interlocutrice adultes compétents s'arrêtent peu à penser aux connaissances acquises antérieurement auxquelles ils se réfèrent pour mieux interpréter ce qu'ils entendent. Il en va de même pour l'élève du secondaire. Cependant, si l'interlocuteur ou l'interlocutrice adulte peut puiser dans son vaste répertoire d'expériences et d'écoutes pour comprendre son discours oral, il ne peut en être de même, lorsqu'il s'agit d'adolescents ou d'adolescentes qui possèdent un bagage plus limité.

1. Les connaissances ayant une valeur intellectuelle

En ce qui concerne les connaissances ayant une valeur intellectuelle, prenons l'exemple du récit d'aventures **Le St-Laurent en Kayac** (8e année, **Parcours 1**, cassette). L'élève qui, au départ, ne connaît pas la géographie du Québec le long du St-Laurent et ignore le vocabulaire spécialisé du kayac, aura de la difficulté à identifier l'information qui est pertinente à son intention de communication et ne pourra attribuer un sens aux mots et aux expressions qui véhiculent l'information qu'il cherche. L'élève entendra le discours oral, sans pour autant être capable d'extraire le sens de ce qu'il vient d'entendre. Dans une situation semblable, il serait facile pour l'enseignant ou l'enseignante de présenter un film sur le kayac ou de prévoir le vocabulaire qui créera une difficulté, pour ensuite le présenter dans une activité communicative. Cette activité peut se faire facilement lors de la deuxième étape de la démarche pédagogique, c'est-à-dire lors de l'amorce. Elle rendra l'écoute du discours visé plus facile parce que plus signifiante pour l'élève.

2. Les connaissances ayant une valeur affective

En ce qui concerne les connaissances ayant une valeur affective, prenons l'exemple d'un discours oral expressif, l'enseignant ou l'enseignante devra peut-être s'attendre à ce qu'un élève donne un sens différent, au discours oral écouté, que celui prévu dans l'intention de départ.

Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante est donc primordial; ils doivent s'assurer que l'élève possède un minimum de bagage (connaissances de la langue et du sujet) pour entreprendre une situation d'écoute. Pour que cette situation soit une expérience positive que l'élève voudra répéter, l'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer qu'elle soit significative. Il est évident qu'on ne peut constamment présenter des discours oraux qui se limitent au vécu et aux intérêts de l'élève, et ce n'est pas là le but recherché. Cependant, il **est essentiel que l'enseignant ou l'enseignante s'assure d'un point de contact entre le vécu de l'élève et le discours oral proposé, afin de pouvoir l'amener vers de nouvelles expériences.**

ÉCOUTER, C'EST ESSENTIELLEMENT COMPRENDRE LE SENS DE CE QUI EST DIT, et cette compréhension sera grandement influencée par le bagage d'expériences personnelles de l'élève.

b) Les connaissances et expériences linguistiques

L'interlocuteur ou l'interlocutrice sont engagés dans un processus très actif, lorsqu'ils essaient de comprendre le sens d'un message reçu. Il s'agit d'abord de décider si le son ou la série de sons entendus est organisée en un système qu'ils connaissent. L'interlocuteur ou l'interlocutrice qui reconnaissent le système comme étant familier, pourront sectionner cette série de sons en mots ou en phrases. Simultanément, il feront un effort de construction de sens pour en arriver à non seulement entendre, mais aussi à comprendre le message transmis.

Tout comme en lecture, pour comprendre le message, l'élève anticipera la suite du message, vérifiera ses hypothèses, fera référence à certaines connaissances, expériences linguistiques et para-linguistiques pour s'aider dans

sa tâche. Il apporte avec lui son expérience d'auditeur ou d'auditrice, c'est-à-dire le temps consacré à cette activité en français et la variété de discours oraux auxquels il aura été exposé. De plus, sa connaissance de la langue, ses expériences passées, ses intérêts et ses connaissances générales pour pouvoir donner du sens à un discours oral.

Bien souvent, en immersion, les élèves ont eu des contacts limités avec des francophones, des francophiles, autres que ceux qui leur enseignent. À l'élémentaire, les élèves reçoivent souvent tout leur enseignement du même enseignant ou enseignante pendant une année complète et parfois pendant plus d'une année. Les circonstances qui entourent la réalité pratique et physique (distance pour entrer en contact avec une communauté francophone) des programmes d'immersion ont comme résultat de limiter les niveaux de langue, les accents, les contextes auxquels l'élève en immersion peut être exposé. La compétence sociolinguistique de l'élève en immersion n'est donc pas très développée.

Les objectifs en compréhension orale au programme du secondaire représentent pour l'élève en immersion l'occasion de transcender (dépasser) ses expériences quotidiennes et d'explorer par l'usage de la cassette, de la vidéocassette, du disque, du film, etc. les réalités de la grande communauté francophone, qui ne lui sont pas accessibles par l'imprimé, c'est-à-dire les accents, les niveaux de langue, les conversations du quotidien, etc. Ces situations de compréhensions orales mettront quelquefois l'élève dans une situation où il ne bénéficiera pas de support visuel.

Il est indéniable que l'élève du secondaire, dès qu'il «sort» de sa situation habituelle (contexte de salle de classe), fait face à une situation où sa capacité normale de comprendre un message est ébranlée. Il pourra avoir de la difficulté à comprendre ce qu'il entendra, parce qu'il aura eu peu d'expérience à mettre en phrases ces sons qu'il entend. Il est possible que si les élèves avaient eu le texte écrit au lieu d'écouter la cassette, la compréhension du message serait supérieure. Ceci s'explique par la plus grande pratique en lecture chez les élèves en immersion.

En résumé, l'élève en immersion sera placé dans des situations culturelles qui lui sont inconnues, des contextes inhabituels, des niveaux de langue différents de celui qu'il utilise ou que l'on utilise autour de lui. Certaines connaissances intellectuelles et linguistiques lui feront défaut pour bien saisir le sens de ce qu'il entend. La solution à cette situation désavantageuse et stressante pour l'élève en immersion se trouve dans l'amorce faite par l'enseignant ou l'enseignante. En effet, un des rôles de l'amorce est d'assurer à l'élève le bagage de connaissances nécessaires pour qu'il puisse comprendre le contenu de document auditif utilisé.

1. Les niveaux de langue

a) Définition du concept de niveau de langue

Étant donné qu'une société doit faire des choix linguistiques, tant au niveau de l'oral que de l'écrit (le choix d'une norme), par conséquent, la langue parlée ou écrite peut prendre différentes formes, c'est-à-dire qu'on peut parler une même langue mais de différentes façons.

C'est la norme qui en quelque sorte, compte tenu de l'organisation culturelle, politique, sociale, économique d'une société, va déterminer l'emploi de telle façon de parler plutôt que d'une autre. **Les niveaux de langue correspondent aux différentes formes, que la langue peut prendre, selon le contexte où elle est utilisée et du niveau social et intellectuel de l'individu auquel on s'adressera.** Par exemple, un élève qui raconte à un camarade l'histoire d'un accident dont il a été témoin, utilisera un niveau de langue courante, alors qu'il racontera ce même fait au juge avec un niveau de langue plus formel, plus soigné.

Ceci, bien sûr, est une occurence entre francophones, et ne se produit jamais entre élèves en immersion qui n'ont pas vécu d'expériences linguistiques en milieu majoritairement francophone. Les élèves en immersion ne connaissent pas ces niveaux de langues. Ils utilisent généralement un français plutôt standard, dénudé d'expressions colorées, sur un ton assez familier, généralement sans différencier ou sans égard à la situation de communication dans laquelle ils se trouvent.

La sensibilisation aux divers niveaux de langue commencera en 10e année. L'apprentissage de la production orale se fera parallèlement à l'apprentissage de l'écoute; plus ces expériences d'écoute seront fréquentes, variées et intéressantes, plus l'élève se rapprochera dans sa production orale de la compétence langagière et linguistique d'un francophone dans diverses situations de communication.

b) Se familiariser avec des niveaux de langue

L'utilisation de la langue orale peut se faire, soit **au niveau formel**, soit **au niveau familier.**

Chacune de ces catégories de la langue orale regroupe deux niveaux distincts de langue. Le niveau formel englobe le **niveau spécialisé**, le **niveau littéraire** et le **niveau standard** ou **neutre.** Le niveau familier englobe le **niveau populaire** et le **niveau courant.**

Le tableau qui suit illustre bien ces différents niveaux et les situations de communication (contexte langagier) qui s'y rattachent.

LES NIVEAUX DE LANGUE À L'ORAL		
NIVEAU FORMEL	**NIVEAU SPÉCIALISÉ (technique savante, etc.)**	Langue très précise qui sert dans certaines disciplines. Exemples : la loi, la médecine, etc. Le vocabulaire est technique et est en général spécifiquement réservé à un champ d'activité. Il y a à peu près absence d'emplois imagés et de figures de style.
	NIVEAU LITTÉRAIRE	Texte ou document écrit avec grand soin qui est dit ou lu. Exemples : Poèmes Discours (conférence, sermons, etc.)
	NIVEAU NEUTRE ou STANDARD	Langue comprise par tous les francophones, peu importe où ils habitent : la structure de la langue (vocabulaire, syntaxe) est commune à tous les francophones. Langue des médias (radio, télévision). Langue de l'enseignement. Langue des services publics (magasins, banques, ...). Langue des relations officielles.
NIVEAU FAMILIER	**NIVEAU COURANT**	Langue correcte mais plus spontanée qui fait large place à des particularismes régionaux (vocabulaire, accent) et quelques anglicismes qui sans être admis au niveau neutre, sont compris par les gens de la région. Langue des relations familiales. Langue des relations entre amis, entre copains. Langue des loisirs.
	NIVEAU POPULAIRE	Langue qui s'écarte de la norme tant au niveau du vocabulaire, de la syntaxe et de l'accent. Lorsque l'écart devient trop grand, on parle de dialecte ou de patois. Exemples : l'argot en France le joual au Canada Le joual est caractérisé par un grand nombre d'anglicismes, de barbarismes, d'archaïsmes tant au niveau du vocabulaire que de la structure. Le vocabulaire est très limité. Langue de la vie quotidienne des milieux populaires, c'est-à-dire dont le niveau d'instruction et le revenu sont peu élevés. Le joual fut aussi utilisé à une certaine époque par des gens conscientisés en réaction à un contexte politique particulier.

Adapté de : Le français : un instrument de communication : Les niveaux de langue, Centre de Ressources Franco-Ontariennes, I.E.P.O, 1978.

Exemples pour chacun des niveaux de langue en communication orale

Le niveau formel/spécialisé

ex. : - une équipe de chirurgiens effectuant une opération sur un patient;
- discussion entre avocats à propos de l'application de la Constitution canadienne.

Le niveau formel/littéraire

ex. : - jouer un acte de la pièce de théâtre **Zone**;
- lire oralement un extrait du roman **La neige en deuil**;
- lire oralement un éditorial du journal **Le Franco**;
- présenter une conférence sur les femmes francophones et leur intégration dans le milieu des affaires.

Le niveau formel/neutre ou standard

ex. : - dialogue entre un vendeur de grand magasin et un client (du genre «Où puis-je trouver le rayon des sports ...»);
- communication entre un enseignant et les élèves de la classe (du genre «Qui peut m'expliquer ce qu'il faut faire dans un cas d'intoxication?»).

Le niveau familier/courant

ex. : - échange entre un adolescent et son père (ou sa mère) (du genre «As-tu faite tes devoirs?...»);
- échange entre amis
- (du genre «On-t-allé à piscine hier, mon frère et moé. Y avait aussi ma mère. c'tai l'fun! ...»).

Le niveau familier/populaire

ex. : - dialogue entre deux personnes
- (du genre «Asteure qu'jé jusse assez d'cash, j'va ête capabe d'm'acheter un char, t'sais ...»)
- extrait de la pièce de théâtre **À toi, pour toujours, ta Marie-Lou** de Michel Tremblay : «Ben, y'en avait pus de smoothy, ...!») p. 46

Autres exemples

- J'ai une céphalée aiguë - niveau formel/spécialisé
- J'ai un terrible mal de tête - niveau familier/courant
- J'ai un maudit mal de bloc - niveau familier/populaire
- Lise a revêtu sa robe d'hyménée - niveau formel/littéraire
- Lise a mis sa robe de mariée - niveau familier/courant

2.3.2 Les variables extrinsèques à l'élève

- des discours signifiants
- des discours intéressants
- des discours variés

a) Des discours signifiants

L'omniprésence de la langue anglaise dans la société albertaine est réelle. Le manque d'option au niveau des stations de radio (CHFA) ou de télévision (CBXFT), nous rappelle quotidiennement que les ressources en français qui sont offertes à l'élève en immersion sont limitées. Cependant elles existent, mais leur présence est noyée dans le déploiement de ressources pour anglophones. En conséquence, la motivation à écouter des émissions françaises est très faible chez les élèves en immersion.

L'enseignant et l'enseignante ne peuvent pas empêcher cette situation, néanmoins le choix de discours oraux variés, signifiants et intéressants qu'ils sélectionnent, pourrait être un des facteurs significatifs influençant non seulement le succès d'une activité de compréhension orale en classe, mais aussi l'utilisation parascolaire, par l'élève, des ressources auditives et audio-visuelles de sa communauté. L'élève doit se retrouver dans le discours oral, que ce soit à travers un personnage, un lieu, des événements, des intérêts, etc., sinon il perdra vite intérêt. Si cette même activité était personnelle, il changerait de chaîne tout simplement. C'est ce que fait l'interlocuteur ou l'interlocutrice adulte qui change de chaîne de télévision ou de station de radio après quelques minutes, parce que l'émission qu'il regarde ou écoute ne présente aucun intérêt pour lui, contrairement à cet autre qui est rivé à son appareil.

Les discours oraux, (auditifs/audio-visuels) contenus dans le matériel didactique, ont été sélectionnés et conçus pour un public cible qui a en commun, entre autres, l'âge et certains intérêts. Malgré ces critères, il n'est pas certain que ce matériel plaise à tous.

Prenons l'exemple du discours oral **Entrevue avec Rock Carrier (Repères 3,** cassette, 10e année). Cette entrevue est un discours expressif dans lequel Rock Carrier parle de sa carrière d'écrivain, sa source d'inspiration pour certains contes, l'influence des conteurs de son enfance, comment il imagine ses lecteurs et lectrices, l'horaire qu'il s'impose pour écrire, etc.

Il est possible que l'élève ne s'identifie ni au sujet, ni aux problèmes relatifs à la publication de contes, et qu'il ne trouve aucun intérêt au contenu présenté par l'auteur interviewé.

Il serait possible d'amorcer cette situation d'écoute en demandant aux élèves ce qu'ils connaissent du métier d'écrivain, de Rock Çarrier, de ses oeuvres, ou de leur faire visionner **Le chandail,** (peut être obtenu à ACCESS) conte célèbre de R. Carrier, etc. Sous forme de discussion, de consultation dans les ouvrages de référence, de visionnement, etc., il est possible de transformer un discours oral en apparence étranger au vécu de l'élève, en discours signifiant, parce que l'élève s'y engage personnellement. Il s'agit donc ici, de sensibiliser l'élève aux connaissances (mêmes minimes) qu'il possède déjà sur le sujet. Il est cependant possible, malgré tous les efforts de l'enseignant ou de l'enseignante, que l'intérêt des élèves (ou le sien) n'y soit pas. Dans ce cas, il vaut mieux laisser tomber cette activité de compréhension orale et en proposer une autre.

b) Des discours intéressants

Il peut sembler superflu de mentionner que les discours oraux destinés aux élèves doivent être intéressants. Cependant, il peut être utile de se rappeler que les intérêts d'un élève de Rivière-la-Paix peuvent être fort différents de ceux d'un élève de Calgary.

Cette problématique se pose aussi pour l'ensemble du matériel didactique utilisé en Alberta (y compris les cassettes auditives qui font partie des séries

approuvées). Ce matériel ayant été produit au Québec, il est possible que le contenu de certains discours oraux n'intéressent pas les étudiants albertains.

Pour pallier cette situation, Alberta Education a produit une série de cassettes auditives destinées aux élèves en immersion de la 7e à la 12e année. Elle se répartissent ainsi : quatre cassettes par niveau scolaire; chacune regroupe deux ou trois textes relatifs à un type de discours en particulier (exemple : informatif).

L'enseignant ou l'enseignante peut se constituer une banque personnelle de discours oraux aux goûts de l'heure (avec l'approbation des organismes concernés), afin d'offrir à ses élèves des discours qu'ils jugeront intéressants. Il ou elle peut aussi proposer aux élèves des sujets différents et leur demander ce qu'ils préfèrent(en fonction de ce qui est disponible). Il ou elle s'assure ainsi au départ de l'intérêt d'un grand nombre d'élèves, tout en limitant le temps et l'énergie investis dans l'amorce.

c) Des discours variés

Le choix des discours au programme reflète le caractère multifonctionnel de la langue :

- écouter avec l'intention de s'informer sur un sujet en particulier. Par exemple, l'élève écoutera (selon son niveau scolaire) des chroniques, des reportages ou des documentaires et des exposés. C'est le DISCOURS INFORMATIF.

- écouter avec l'intention de connaître l'opinion, les sentiments ou les goûts d'une autre personne. Par exemple, l'élève écoutera (selon son niveau scolaire) des entrevues et des exposés expressifs. C'est le DISCOURS EXPRESSIF.

- écouter avec l'intention d'agir, d'avoir suffisamment de renseignements pour pouvoir poser un geste. Par exemple, l'élève écoutera (selon son niveau scolaire) des messages publicitaires, des instructions, etc. C'est le DISCOURS INCITATIF.

- écouter avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire ou d'explorer le langage ou de se donner une vision du monde ou de se divertir. L'élève écoutera (selon son niveau scolaire) des chansons, des contes, des pièces de théâtre, des épisodes de téléromans, etc. C'est le DISCOURS LUDIQUE/POÉTIQUE.

2.4 Les stratégies en compréhension orale

2.4.1 La recherche du sens

a) Les stratégies fondamentales
b) Les autres stratégies

a) Les stratégies fondamentales

Le tableau qui suit illustre brièvement les stratégies d'écoute que l'interlocuteur ou l'interlocutrice utilise dans sa recherche de sens d'un discours. Il est à remarquer que ces stratégies ne s'appliquent pas à toutes les situations orales ni à tous les types de discours.

LES STRATÉGIES UTILISÉES EN COMPRÉHENSION ORALE

LA RECHERCHE DU SENS

a) Les stratégies fondamentales

1. L'anticipation du contenu du discours oral
2. La reconnaissance spontanée des mots connus

b) Les autres stratégies

3. Le recours au contexte
4. La redondance sémantique
5. La redondance syntaxique
6. Le recours aux mots de relation
7. L'utilisation du silence et des pauses
8. La prise de notes

1. L'anticipation du contenu du discours oral

L'élève en situation d'écoute est à la recherche du sens de ce qu'il entend. Il est possible d'amorcer ce mécanisme avant le début de l'activité d'écoute et par ce fait, d'avantager l'élève dans sa compréhension. Il s'agit de faire prévoir de façon générale le sens du texte, en faisant observer une illustration pertinente, le titre du discours à écouter, ou de poser une question similaire à la suivante : De quoi ce discours oral va-t-il traiter? À partir de ce qu'il observe, l'élève fera des hypothèses sur le contenu du texte. En réalité, l'élève continuera de faire des hypothèses tout au long de son écoute, en fonction de ce qu'il vient d'entendre. Il serait souhaitable que l'enseignant ou l'enseignante revienne, à la fin de l'écoute, sur les prédictions que l'élève aura faites avant l'activité d'écoute. Le but de ce retour est de voir si les prédictions coïncident ou non avec le contenu de la cassette, vidéocassette, etc., et si elles ne coïncident pas, quelles en sont les raisons. Faire anticiper le contenu permet une participation active de la part de l'auditeur ou de l'auditrice en plus d'orienter ses pensées.

2. La reconnaissance spontanée des mots connus

L'élève reconnaît spontanément les mots qui lui sont très familiers. Il entend et comprend le mot globalement.

La quantité de mots reconnus spontanément par l'élève sera un indicateur du niveau de difficulté éprouvé à comprendre le discours oral. Plus l'élève reconnaîtra de mots, plus facile sera la compréhension du discours oral.

b) Les autres stratégies

3. Le recours au contexte

Face à des mots inconnus que l'élève ne reconnaîtra pas de façon spontanée, il sera encouragé à faire des inférences sur la signification du mot inconnu. Le contexte peut lui donner la signification du mot inconnu de plusieurs façons :

- une définition précède ou suit le mot inconnu;
- un synonyme ou une phrase explicative;
- l'image ou le bruit;
- une comparaison ou un contraire connu du vocabulaire de l'élève.

4. La redondance sémantique

Alors que le discours écrit est caractérisé par l'exigence de la clarté et de la précision, le discours oral (surtout celui des conversations, des discours expressifs) se caractérise par des répétitions. L'information jugée importante par le locuteur ou la locutrice sera transmise sous diverses formes et à plusieurs reprises dans le discours oral. L'interlocuteur ou l'interlocutrice aura donc plus d'une occasion de comprendre le même message.

5. La redondance syntaxique

Les enfants sont venus nous voir.

Dans cet exemple, il est possible à deux reprises, de déduire qu'il s'agit d'une situation impliquant une idée de pluriel. L'audition de ces sons aidera l'élève à donner un sens précis ou approximatif à ce qu'il entend. En situation de compréhension écrite, nous dirions que le lecteur ou la lectrice a eu ce même indice de pluriel quatre fois.

6. Le recours aux marqueurs de relation

Ici, les marqueurs de relation auxquels nous faisons référence (alors que, en effet, lorsque, ensuite, puis, etc.), sont des mots qui permettent dans un discours oral, l'enchaînement des idées (transition, dépendance, liaison, etc.). L'élève peut, en identifiant les marqueurs de relation, aider sa compréhension d'un discours en établissant des rapports entre les différents segments du discours oral.

7. L'utilisation du silence et des pauses

Que ce soit dans une communication face à face ou non, la production orale se caractérise par ses pauses, ses silences plus ou moins longs. Dans une interaction aussi rapide que celle de la parole, comment l'interlocuteur ou l'interlocutrice trouve-t-il le temps d'écouter un message, de le déchiffrer, de le comprendre et d'interpréter tous les éléments para-linguistiques qui accompagnent et influencent la signification du message?

Certains chercheurs cités par Irwin (1961) pensent savoir comment l'interlocuteur et l'interlocutrice en arrivent à accomplir tout cela. En effet, la moyenne de mots prononcés (donc écoutés par un interlocuteur ou une interlocutrice) est de 125 mots à la minute. La pensée, elle, fonctionne quatre fois plus vite. C'est donc dire qu'il existe un vide deux à trois fois supérieur en durée à ce qui a été dit. Il semblerait que ce soit l'utilisation de ce vide qui distingue l'interlocuteur et l'interlocutrice efficaces de l'interlocuteur et l'interlocutrice superficiels (Decaigny, 1973). L'interlocuteur et l'interlocutrice superficiels laisseraient errer leur pensée pendant ces moments où rien n'est dit, alors que l'interlocuteur et l'interlocutrice efficaces réagissent face à ce qu'il viennent d'entendre, en utilisant ces pauses pour visualiser, imager, donner couleurs, formes, etc. à ce qui vient d'être dit. Ils voient ce qui a été dit.

En connaissant son intention de communication dès le départ, l'enseignant ou l'enseignante aide à orienter la pensée de l'élève qui se trouve en situation de compréhension orale. Il serait souhaitable de sensibiliser l'élève au fait que ces moments de pauses pourraient être avantageusement utilisés pour illustrer, imager les informations correspondant à son intention de communication dont il aura besoin pour l'activité ultérieure.

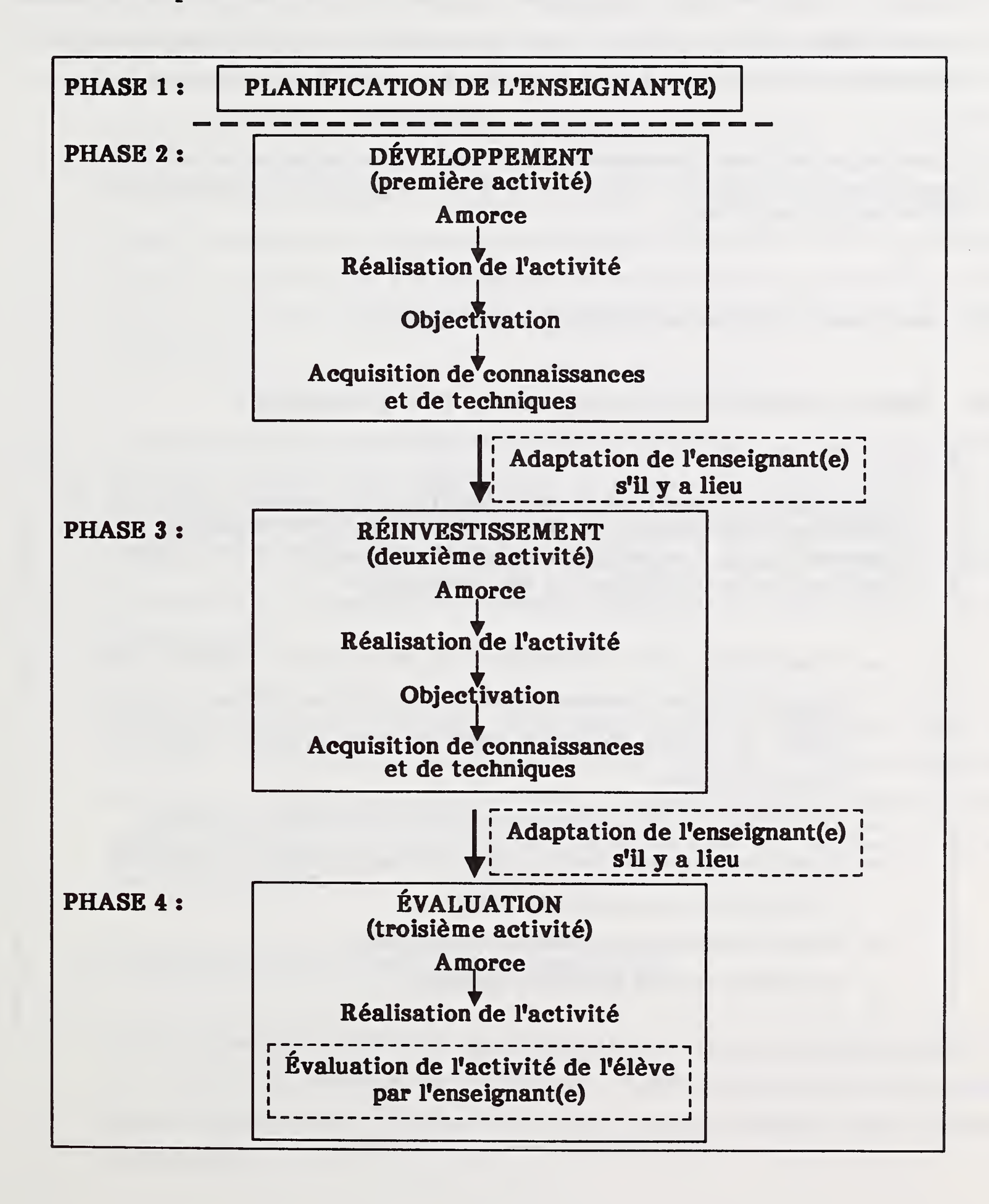
8. La prise de notes

Il est difficile d'écouter un message tout en prenant des notes. Si l'élève écrit, il perd un peu de ce qui se raconte. D'un autre côté, il aura des notes pour l'aider à réaliser l'activité d'écoute. La pratique est le seul moyen pour arriver à maîtriser cette technique.

3. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE : LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

3.1 Le déroulement de la démarche pédagogique en compréhension orale

En situation de compréhension orale, la démarche pédagogique se déroule selon les étapes suivantes :



Chaque étape de la démarche pédagogique en compréhension orale constitue un préalable à la suivante et forme un tout indissociable. Pour donner à cette démarche toute son efficacité, il est préférable que l'enseignant ou l'enseignante respecte l'esprit de chaque étape et considère chacune d'entre elles, non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme faisant partie d'un processus d'apprentissage vécu par l'élève. Dans ce qui suit, nous expliquerons la nature de chaque étape et où elles se situent dans l'ensemble de la démarche pédagogique.

Il est important que l'enseignant ou l'enseignante consulte ce qui suit, pour obtenir le détail de chacune de ces étapes AVANT d'entreprendre les activités avec ses élèves.

3.2 Les phases et étapes de la démarche pédagogique

3.2.1 Phase 1 : la planification de l'enseignant ou de l'enseignante

L'enseignant ou l'enseignante doit identifier au préalable un sujet ou un événement, une intention de communication et divers objectifs d'apprentissage. Les éléments suivants font donc partie de la phase 1 : **Planification de l'enseignant ou de l'enseignante.**

- Identification d'un événement ou d'un sujet (situation de communication) pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication.
- Identification d'une intention de communication à satisfaire.
- Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental).
- Identification des éléments déclencheurs.
- Identification des activités à réaliser.

a) <u>Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication</u>

Il est relativement facile pour l'enseignant ou l'enseignante d'intensifier le niveau d'intérêt des élèves pour les sujets thèmes qui seront utilisés, en leur demandant de participer à la sélection de ces sujets. Cette sélection peut se faire sous forme de discussion, de sondage, vote, etc. L'enseignant ou l'enseignante pourra observer un grand désir de la part de la grande majorité des élèves de participer au choix des thèmes. Ce geste, simple en apparence, aidera à augmenter le niveau de participation de chaque élève et provoquera chez lui ou elle le goût de formuler une intention de communication lors de l'étape de l'amorce. Cette intention de communication sera réellement authentique.

Il arrive aussi que les enseignants expérimentés aient accumulé un répertoire de sujets toujours bien accueillis par les élèves. Les grands débats de notre société sont de bons exemples de ces sujets classiques : la peine de mort, la violence à la télévision, le libre-échange, etc. Dans certaines situations, l'enseignant ou l'enseignante proposera aux élèves un sujet qu'il ou elle aura prédéterminé.

Chaque communauté regorge d'événements qui ne demandent qu'à être exploités. Il n'est pas nécessaire que l'événement ait le gigantisme des Jeux Olympiques d'hiver de Calgary en 1988; il suffit qu'il touche l'élève pour une raison ou une autre. Les communautés sont des sources intarrissables de sujet de communication.

b) <u>Identification d'une intention de communication</u>

C'est l'étape où l'enseignant ou l'enseignante cherche à formuler la direction que prendra le processus d'apprentissage. **Quelle intention de communication veut-on faire réaliser à l'élève?** De cette intention dépendra tout le reste de la démarche.

L'intention de communication fera toujours référence à l'une des fonctions de la langue, soit : s'informer sur un sujet, s'informer pour agir, se renseigner sur les goûts, sentiments ou opinions de quelqu'un, se divertir, satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage ou se donner une vision du monde. La situation idéale serait celle où l'intention de communication vient des élèves eux-mêmes, sinon qu'ils modifient ou acceptent d'emblée celle que l'enseignant ou l'enseignante leur suggère.

c) Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental)

Après l'identification d'une intention de communication, l'enseignant ou l'enseignante identifiera l'**habileté** qui sera développée, les **objectifs spécifiques** relatifs à cette habileté et le **processus mental** que l'élève devra utiliser pour répondre à l'intention de communication formulée.

Il est possible que l'enseignant ou l'enseignante ne puisse pas retranscrire intégralement les objectifs spécifiques du programme dans leur formulation originale. Tout en respectant les objectifs spécifiques selectionnés dans le programme d'études, ils pourront être reformulés de façon à correspondre davantage à l'activité proposée aux élèves. Voici un exemple d'un objectif spécifique tel qu'il apparaît dans le programme **French Language Arts 7e-8e-9e** sous Écouter un discours informatif sur un sujet non lié à l'actualité (p. 39) :

dégager la structure propre à ce discours

L'enseignant ou l'enseignante peut reformuler cet objectif de façon à ce que l'élève lise :

Savoir comment est bâti un texte informatif (introduction...pronom impersonnel (il, se..).

Ce qui importe, c'est que l'activité à réaliser, contienne l'intention de communication, l'habileté à développer et le processus mental à utiliser. Cette formulation doit préciser l'activité que l'élève aura à réaliser. Par

exemple : L'élève écoutera l'annonce publicitaire de COKE et décidera de consommer ce produit plutôt qu'un autre.

1. L'habileté à développer

Exemple :

écouter un discours ludique/poétique

L'enseignant ou l'enseignante choisira d'abord l'habileté à développer. Nous prenons pour acquis que celui ou celle qui lit cette section se prépare à développer chez l'élève, l'habileté à comprendre un discours oral. L'habileté précise la nature de l'activité dans laquelle s'engagera l'élève.

2. Les objectifs relatifs à l'habileté

L'enseignant ou l'enseignante remarquera que le programme définit avec beaucoup de précisions le CONTENU des diverses habiletés à développer. Ce sont les objectifs spécifiques. En voici un exemple :

OBJECTIFS RELATIFS À L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Discours à caractère ludique/poétique

Écouter un récit d'aventures

En repérant, sélectionnant, regroupant, inférant ou évaluant de l'information selon une intention précise; en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et du discours, l'élève sera capable de :

I. **Repérer de l'information**, c'est-à-dire ...

- identifier le locuteur lorsqu'il est présenté;
- identifier les personnages, les événements, les lieux et les objets qui constituent le monde fictif créé par le locuteur;
- identifier l'intention du locuteur lorsqu'elle est explicite..

II. **Sélectionner: choisir des informations pertinentes**, c'est-à-dire ...

- choisir dans le récit les éléments qui ont suscité son intérêt;
- choisir les mots qui servent à décrire et à rendre vraisemblables les personnages, les actions, les lieux imaginaires et les objets;
- identifier les actions principales et les actions secondaires;
- identifier la/les situation/s qui représente/nt un danger ou une menace pour un ou plusieurs personnages du récit;
- identifier le/les moyens que le/les personnages menacé/s utilise/nt pour tenter de s'en sortir;
- choisir parmi les éléments du récit, ceux qui révéleraient l'époque où il a été produit.

III. **Regrouper : regrouper des informations (faire des liens; synthétiser)**, c'est-à-dire ...

- distinguer les parties dialoguées des parties narratives et identifier celui qui rapporte les dialogues;

suite ...

Discours à caractère ludique/poétique

Écouter un récit d'aventures (suite)

- dire ce que rappellent ou évoquent pour lui les personnages, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans les récits;
- décrouvrir, à l'aide d'indice de temps, l'ordre chronologique dans lequel les actions sont présentées;
- résumer le récit pour en dégager les principales actions.

IV. **Inférer: dégager les informations pertinentes, c'est-à-dire ...**

- déduire l'intention du locuteur lorsqu'elle est implicite;
- dégager le rôle que jouent les pricipaux personnages dans le déroulement des actions;
- dégager la structure propre à ce discours.

V. **Évaluer: réagir**, c'est-à-dire ...

- exprimer ce qu'il pense des personnages et des objets pour lesquels il a des préférences.

L'enseignant et l'enseignante choisiront parmi ces objectifs spécifiques ceux qui sont cohérents en relation avec l'intention de communication qui a été déterminée. Ils remarqueront que la majorité de ces objectifs se répètent d'un discours à l'autre. Identifier le sujet traité, identifier le locuteur ou la locutrice du message et identifier son intention sont quelques exemples d'objectifs spécifiques qui se répètent dans presque tous les discours. L'enseignant ou l'enseignante pourra décider de ne plus sélectionner et de ne pas évaluer ces objectifs spécifiques, s'il ou elle juge qu'ils ont été maîtrisés par l'élève.

Il sera parfois impossible que l'enseignant ou l'enseignante puisse couvrir tous les objectifs spécifiques d'un discours donné, parce que l'intention de communication sélectionnée ne s'y prête tout simplement pas. Il est plus important de couvrir les objectifs qui ne reviennent pas dans d'autres discours, plutôt que ceux qui reviennent fréquemment.

Voici un exemple d'un objectif spécifique, tel qu'il apparaît dans le programme **French Language Arts 10-20-30** sous <u>Écouter un message publicitaire relatif à un produit de consommation (12e)</u> (p. 54) : **Identifier certaines ressources graphiques, sonores ou visuelles utilisées pour inciter.**

L'enseignant ou l'enseignante choisira cet objectif spécifique plutôt que choisir, s'il y a lieu, parmi les éléments du message, ceux qui révéleraient l'époque, le contexte socioculturel dans lequel il a été produit; tout simplement, parce que le premier ne réapparaît pas dans le programme alors que le deuxième réapparaît avec une certaine fréquence.

3. Les processus mentaux

Après avoir choisi l'habileté à développer, l'enseignant ou l'enseignante déterminera lequel des processus mentaux il ou elle voudra observer chez l'élève qui essaiera de répondre à son intention de communication :

- le repérage?
- la sélection?
- le regroupement?
- l'inférence?
- l'évaluation?

Exemple :
Intention de communication à satisfaire :
S'informer sur un sujet.

Habileté à développer :
Écouter un discours à caractère informatif.

Processus mental à utiliser :

Repérer l'information

Activité à réaliser :

En écoutant le discours informatif d'un camarade sur le problème des déchets au Canada, l'élève identifiera les solutions proposées pour résoudre le problème.

La formulation de cette activité à réaliser décrit à la fois l'habileté qui sera développée (écouter un discours informatif) et le processus mental qui sera utilisé (identifier). Ici, pour être capable d'identifier les arguments, l'élève fera du repérage d'informations.

Il est à noter que, même si les processus mentaux les plus élevés sous-entendent l'utilisation de processus mentaux moins élevés, (ex : la sélection sous-entend l'utilisation du repérage, l'inférence sous-entend l'utilisation du regroupement, de la sélection et du repérage) l'enseignant et l'enseignante concentreront leur évaluation sur le processus mental sélectionné dans l'intention de communication, parce qu'il sera observable.

4. Pourquoi identifier des objectifs d'apprentissage?

L'identification des objectifs d'apprentissage, quant à l'habileté à développer et au processus mental à utiliser pour satisfaire une intention de communication, permet à l'enseignant ou à l'enseignante et aux élèves de se concentrer sur certains points particuliers. **Ce seront ces mêmes objectifs qui serviront à l'élève, lors de l'objectivation et de l'évaluation des apprentissages.**

L'enseignant ou l'enseignante pourra trouver dans son programme d'études les **objectifs spécifiques** relatifs à l'habileté qu'il veut amener l'élève à développer.

d) Identification des éléments déclencheurs

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs, (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

Les ressources visuelles (films, vidéos) qui doivent être réservés plusieurs semaines à l'avance et une recherche qui doit être faite par la ou le bibliothécaire surchargé, sont deux exemples de situations rencontrées fréquemment par l'enseignant ou l'enseignante. Une bonne planification rend l'enseignant et l'enseignante tout simplement plus efficaces.

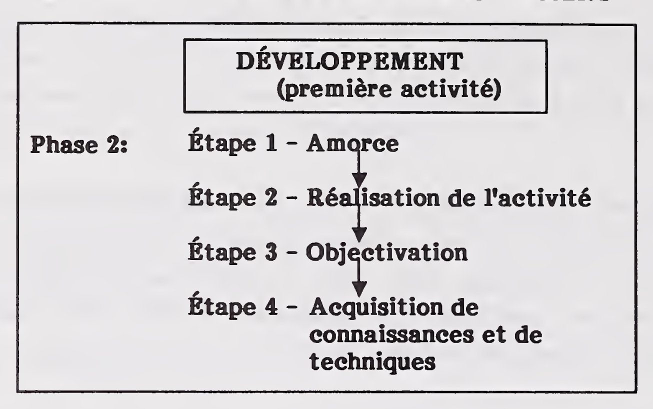
e) Identification des activités à réaliser

L'enseignant ou l'enseignante devra identifier, à partir de son matériel didactique ou des exemples d'activités suggérées dans le programme d'études, un minimum de trois activités (une activité pour le développement, une autre pour le réinvestissement et une troisième pour l'évaluation), qu'il ou elle proposera aux élèves lors de l'amorce, une fois l'intérêt suscité pour le sujet et l'intention de communication formulée. L'enseignant ou l'enseignante continuera aussi de créer des activités à partir de ses propres idées, de celles des élèves ou d'événements se produisant dans le milieu environnant.

3.2.2 Phase 2 : Développement de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique

Le développement de l'habileté à écouter un discours spécifique est la seconde phase de la démarche pédagogique proposée. Cette phase consiste en une première activité de compréhension orale que l'élève aura à réaliser pour satisfaire son intention de communication. C'est lors de cette phase que l'élève aura l'occasion de pouvoir développer son habileté à écouter un discours spécifique. Il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante d'amorcer cette première activité, de la faire réaliser par l'élève, de lui permettre d'objectiver le travail accompli et d'acquérir des connaissances ou des techniques fixées au programme et qui répondront au besoin de l'élève.

PROCESSUS DE LA PHASE DÉVELOPPEMENT



a) <u>Amorce</u>

L'amorce est la première étape de la phase 2 : **Développement**, de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, c'est une étape préparatoire à l'activité à réaliser que les élèves entreprendront. En fait, l'amorce jouera plusieurs rôles :

- L'enseignant ou l'enseignante suscitera une intention réelle de communication par le biais d'un élément déclencheur (une affiche, un événement, un film, une lecture, une discussion, etc.,) et par lequel les élèves seront amenés à formuler une intention réelle de communication;

L'enseignant ou l'enseignante :

- proposera une activité précise : l'écoute d'un discours oral;
- s'assurera que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires pour faire face au discours écouté et pour mieux en comprendre le sens;
- communiquera aux élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre ou bien ils les identifieront ensemble.

1. Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication authentique

Une activité de compréhension orale n'est signifiante aux yeux de l'élève que dans la mesure où elle répond à une intention de communication personnelle. L'élève pourra difficilement entreprendre l'écoute d'un discours sans avoir un but, une intention précise à réaliser. Si l'interlocuteur ou l'interlocutrice affirme qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une intention pour écouter, c'est qu'il

n'est pas conscient de son intention, lorsqu'il est en situation d'écoute (ne serait-ce que l'intention de se divertir). Sans une intention suscitée par un événement vécu présent ou passé ou un intérêt propre à l'élève, l'activité de compréhension aura peu de chance de se réaliser avec succès. Lors de l'amorce, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser toute une gamme d'éléments déclencheurs jugés capables de susciter l'intérêt des élèves et de les amener à formuler une intention réelle de communication.

Prenons l'exemple d'un enseignant ou d'une enseignante qui voudrait amener ses élèves de 8e année à écouter un récit d'aventures, disons, **Un séjour forcé chez les Inuit (Parcours 1,** cassette 1). Il ou elle pourrait inciter les élèves à sonder leurs connaissances sur les Inuit, à situer géographiquement leur territoire, etc. Il ou elle pourrait demander aux élèves d'anticiper les problèmes qu'un individu rencontre lorsqu'il arrive soudainement dans une culture pour laquelle il n'a pas de préparation spéciale.

L'intérêt pour le sujet de la peur ayant été cultivé, l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure d'inciter ses élèves à écouter **Un séjour forcé chez les Inuit** avec l'intention de reconstituer l'histoire.

Un autre exemple : L'enseignant ou l'enseignante voudrait amener ses élèves de 10e année à écouter **une entrevue avec Roch Carrier, le célèbre conteur (Repères 3,** cassette 1). Il pourrait susciter une discussion sur les contes préférés des élèves, faire raconter aux élèves un conte traditionnel que tous connaissent et en changer la fin etc. Finalement, il pourrait aussi faire écouter le conte **Le réveille-matin de Roch Carrier (Textes et Contextes 3,** cassette 1). L'enseignant et l'enseignante encourageront les élèves à sortir les mots de leur quotidien, à explorer de nouveaux mots, etc.

Les pistes et les situations proposées par l'enseignant ou l'enseignante pourront provoquer chez l'élève une intention réelle d'écouter **L'entrevue avec Roch Carrier.**

Il n'est pas nécessaire que l'activité de l'amorce soit en fonction de la même habileté (compréhension orale) ou du même type de discours (ludique/poétique) que l'objectif visé. Pour l'exemple concernant l'écoute du discours ludique/poétique **Un séjour forcé chez les Inuit,** l'élément déclencheur a été effectué par une activité de production orale ou écrite à caractère informatif.

L'amorce demeure un moyen utilisé pour amener l'élève à réaliser l'activité proposée.

2. S'assurer du bagage de connaissances des élèves, nécessaire à la réalisation de l'activité

Même si l'enseignant ou l'enseignante a suscité l'intérêt des élèves et a réussi à les amener à formuler une intention de communication authentique, ce n'est pas suffisant pour assurer une compréhension du discours écouté, c'est-à-dire en extraire le sens recherché. Il faudra s'assurer que les élèves possèdent les connaissances en rapport au discours écouté pour en faciliter sa compréhension.

Ces connaissances de base que possèdent les élèves sont généralement teintées de valeurs intellectuelles et affectives qui peuvent potentiellement transformer, modifier le sens même du discours écouté. C'est au moment où l'intention de communication sera formulée que l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure de juger du bagage de connaissances des élèves.

Reprenons l'exemple de **Un séjour forcé chez les Inuit.** Une discussion sur l'écoute prochaine de ce récit d'aventures pourrait faire ressortir les connaissances intellectuelles et affectives des élèves sur le sujet.

Exemples de questions à valeur intellectuelle

Savez-vous où habitent les Inuits?
Comment vivent-ils? À quoi ressemble leur économie?
Pouvez-vous décrire leur habitat?

Le but de ces questions est de permettre à l'enseignant et l'enseignante de prendre conscience de ce que les élèves connaissent déjà sur le sujet, et à l'élève d'acquérir les éléments de base nécessaires à l'activité.

Exemples de questions à valeur affective

Le but d'une discussion sur le sujet du discours à écouter ne sera pas le même s'il s'agit de connaissances ayant une valeur affective. Ici, l'enseignant ou l'enseignante essaiera plutôt de voir si le sujet du discours proposé contient une connotation positive ou négative pour ses élèves. En d'autres termes, il s'agira de laisser les élèves verbaliser leurs peurs, leurs appréhensions et leurs réserves face au sujet du discours à comprendre.

Avez-vous déjà eu des contacts personnels avec un Inuit?
Pourquoi est-ce qu'il y a présentement des conflits entre les autochtones et le gouvernement du Canada?
Quelle est l'origine de ces conflits?

Il ne sera pas possible de remédier aux expériences négatives vécues par certains élèves, relatives au sujet du discours à comprendre. Tout au plus, l'enseignant ou l'enseignante pourra changer le sujet de l'activité de compréhension, s'il ou elle le juge nécessaire, ou devra s'attendre à ce que ses élèves en retirent un sens différent de celui du locuteur ou de la locutrice.

Quant au vocabulaire utilisé dans le discours, l'enseignant ou l'enseignante en aura au préalable vérifié le niveau de compréhension. Il ne s'agira pas de discuter de tous les mots que les élèves risquent de ne pas comprendre, mais seulement des éléments dont ils auront absolument besoin pour comprendre le sens général du discours.

3. Communication ou identification des objectifs d'apprentissage à poursuivre

Dès qu'il ou elle se sera assuré que les élèves sont prêts à réaliser l'activité, l'enseignant ou l'enseignante leur proposera l'activité d'écoute à réaliser selon l'intention de communication qui aura été formulée. Il ou elle communiquera les objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental fixés au programme) ou les identifiera avec les élèves, afin de répondre à l'intention de communication. Ces objectifs décriront ce sur quoi les élèves et l'enseignant ou l'enseignante porteront une attention particulière lors de la réalisation de l'activité d'écoute, de l'objectivation, de même que lors des activités de réinvestissement et d'évaluation.

4. Considérations générales sur l'amorce

Le temps consacré à l'amorce représente un investissement de temps pour l'enseignant ou l'enseignante. Cependant, il ou elle en récoltera les bénéfices tout au long de l'activité, par l'intérêt et la motivation des élèves. Il pourrait même d'avérer utile et profitable pour l'enseignant ou l'enseignante de réamorcer une activité qui s'échelonne sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines.

b) Réalisation de l'activité

La réalisation de l'activité est la deuxième étape de la phase 2 : **Développement**, de la démarche pédagogique proposée. Elle fait suite à l'amorce.

Essentiellement, cette étape se résume pour l'élève à écouter et à comprendre le sens de ce discours, selon l'intention de communication à réaliser. L'élève recherchera les informations dont il aura besoin pour répondre à son intention de communication. Il pourra être utile de suggérer à l'élève de prendre des notes, dessiner, etc. ce qui est pertinent à l'intention, si le discours écouté est long.

Durant cette étape, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consistera à rappeler à l'élève l'intention de communication et les objectifs d'apprentissage sur lesquels il devra porter son attention, lors de l'écoute du discours proposé.

c) Objectivation

L'objectivation est la troisième étape de la phase 2 : **Développement**, de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, l'objectivation est un processus de réflexion, un retour affectué par l'élève sur son activité de compréhension. En situation de compréhension orale, la prise de conscience de l'élève se situera à deux niveaux :

- Quelles informations a-t-il comprises?
- Lesquelles se rapportent à son intention de communication?
- Quelles stratégies a-t-il utilisées pour comprendre ces informations?

Cette étape n'en est pas une d'évaluation. Elle fournit immédiatement à l'enseignant ou à l'enseignante des informations sur la performance de l'élève lors de la réalisation de l'activité. **La raison d'être de l'objectivation est d'amener l'élève à prendre conscience de la réalisation de son intention, de l'atteinte des objectifs poursuivis et de ses difficultés, afin de se réajuster en conséquence lors des activités de réinvestissement qui suivront.**

Dans la phase d'évaluation, l'étape de l'objectivation disparaît pour faire place à l'évaluation par l'enseignant ou l'enseignante.

1. Buts de l'objectivation d'une activité d'écoute

Après une activité d'écoute, l'objectivation sert deux buts :

- Dans un premier temps, **l'élève fait le bilan** de ce qu'il a trouvé dans le discours oral en utilisant certains processus mentaux pour traiter l'information, afin de l'aider à satisfaire son intention de communication.

- Dans un deuxième temps, l'objectivation fait **réfléchir** l'élève sur les **moyens ou stratégies** qu'il a utilisés pour arriver à comprendre le sens du discours oral.

(i) Faire le bilan de son activité d'écoute

À ce moment, l'élève revient sur l'information qu'il a obtenue du discours oral. **Il évalue la pertinence de ce qu'il a trouvé par rapport à son intention de départ.** À titre d'exemple, voici quelques questions qui aideront l'élève à faire ce bilan dans la situation vue précédemment.

Intention de communication :
Se divertir.
Habileté à développer :
Écouter un discours à caractère ludique/poétique.
Processus mental à utiliser :
Regrouper l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera **Un séjour forcé chez les Inuit** et reconstituera les événements principaux entourant cet atterrissage forcé.

Objectivation :

- As-tu identifié les principaux personnages de cette aventure?
- Les informations t'ont-elles permis de reconstituer l'histoire?
- As-tu identifié les problèmes que Yves Thériault a rencontrés?
- Etc.

Voici un exemple différent où l'enseignant ou l'enseignante a utilisé cette fois une grille pour aider l'élève à faire un retour sur son écoute

GRILLE D'OBJECTIVATION	OUI	NON
J'ai identifié le locuteur ou la locutrice l'histoire		
J'ai identifié les actions principales et secondaires		
J'ai identifié les événements, les lieux, les objets, etc.		
J'ai identifié les situations qui présentent un problème pour Yves Thériault.		

(ii) Les moyens utilisés pour comprendre le discours

À l'heure actuelle, vu l'évolution des recherches en communication orale, il serait utopique de suggérer qu'un interlocuteur ou une interlocutrice puisse relater la manière dont il s'y est pris pour comprendre le sens du discours écouté. Par contre, l'élève pourrait identifier les stratégies qu'il a utilisées pour répondre à son intention de communication.

2. Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante lors de l'objectivation

L'étape de l'objectivation peut s'effectuer de plusieurs façons :

- l'enseignant ou l'enseignante peut poser aux élèves quelques questions de compréhension ou proposer quelques pistes de réflexion individuelle;

- le matériel didactique peut, à l'occasion, fournir une grille d'objectivation pour l'élève;

- l'enseignant ou l'enseignante peut construire une grille d'objectivation à laquelle les élèves répondront personnellement soit oralement ou par écrit. Voir l'exemple de la grille qui précède.

Il faut avant tout éviter que cette étape devienne interminable et qu'elle demande aux élèves de répondre longuement à des questions. Il faut individualiser le plus possible l'objectivation que l'élève vit, face au bilan de son activité de compréhension, et favoriser l'objectivation de groupe, quant aux stratégies utilisées par l'élève pour comprendre le discours et lui permettre ainsi de faire l'acquisition de stratégies diversifiées en lecture. Cependant, il faudra éviter que l'objectivation ne devienne qu'un processus mécanique de questions-réponses. Il s'agira plutôt de tenter d'amener les élèves à parler aussi naturellement que possible de leur démarche et du produit final de l'activité de compréhension.

L'enseignant ou l'enseignante amènera ensuite les élèves à partager les stratégies utilisées pour comprendre le discours. Prenons l'exemple suivant :
L'élève de 8e année écoutera le discours expressif **Venue d'ailleurs (Parcours 2,** cassette) et déterminera à partir des informations contenues dans le discours le degré d'intégration de cette jeune immigrée française dans la société canadienne de demain.

Certains élèves pourraient discuter, comparer l'information qu'ils ont relevée, d'autres pourraient demander l'opinion d'un jeune camarade immigré ou encore se contenter de faire des inférences, à partir de ce qu'ils ont noté pendant l'écoute.

Il est préférable que l'identification des stratégies utilisées se fasse en groupe. Certains élèves découvriront de nouvelles stratégies plus efficaces que celles dont ils faisaient usage auparavant; d'autres, élargiront possiblement leur éventail de stratégies. Il est important que les élèves s'aperçoivent qu'il existe plus d'une façon de satisfaire une intention de communication.

3. Vivre l'objectivation

Dans la pratique de tous les jours, il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves objectivent parfaitement dès le premier essai. Au tout début, les élèves pourront plutôt objectiver le bilan de l'activité de compréhension. Cela est normal, puisque objectiver le bilan de l'activité de compréhension par rapport à des critères précis (les objectifs), connus de l'élève, est une opération concrète. L'élève possède tous les éléments et il n'a qu'à se concentrer sur ceux-ci. Il devra faire personnellement son objectivation, soit à l'aide d'une grille, de pistes ou de tout autre moyen.

Par contre, l'objectivation des moyens de dépannage, utilisés par l'élève pour accéder au sens du discours écouté, fait appel à une certaine capacité d'abstraction, laquelle est en plein développement chez l'adolescent. L'enseignant ou l'enseignante s'attendra donc, chez les élèves, à des différences concernant la capacité d'objectiver les moyens de rechercher le sens du discours.

Lorsque l'élève réalise sa première activité, il se sent insécure face à ses capacités de réaliser son activité d'écoute. Il pourrait arriver qu'un élève ressente divers sentiments de crainte, face à ce qu'il aura à vivre lors de l'étape «objectivation». Cependant, cette inquiétude devrait s'atténuer avec l'expérience. Le réinvestissement apportera à l'élève l'occasion de se prouver qu'il a fait des acquis précédemment et qu'il est capable de refaire la même démarche. En conséquence, sa réaction face à l'objectivation n'en sera plus une d'insécurité, mais plutôt de persévérance et de confiance en soi. L'élève réalisera qu'il a au moins une autre chance d'expérience avant d'être évalué.

Conclusion

L'objectivation est une étape ou élève et enseignant ou enseignante vérifient si le discours oral a été compris en fonction de l'intention de départ. L'enseignant ou l'enseignante examinera ensuite la façon (les stratégies) dont l'élève s'y est pris pour comprendre ce discours et pour satisfaire son intention de communication.

L'objectivation, à la fois personnelle et sociale, est essentielle au développement de l'élève. Le document d'Alberta Education «**Essential concepts, skills and attitudes for grade 12**» décrit les concepts, les habiletés et

les attitudes qu'un élève devrait apprendre à l'école, afin de faire face avec succès aux défis du 21e siècle. À notre avis, l'étape de l'objectivation s'inscrit dans la direction demandée parce que (entre autres choses) l'élève pose un regard critique sur ses propres apprentissages, qu'il identifie plusieurs approches possibles pour résoudre un problème et qu'il apprend à apprendre. L'élève se prend graduellement en charge.

L'objectivation est un processus d'analyse qui appartient à l'élève (Huard, 1986). C'est une analyse de soi : un regard conscient sur soi- même en train d'apprendre.

d) <u>L'acquisition de connaissances et de techniques en compréhension orale</u>

L'acquisition de connaissances et de techniques est la quatrième étape de la phase 2 : **Développement,** de la démarche pédagogique proposée. Elle se situe après l'objectivation et elle précède le réinvestissement.

À cette étape, l'élève sera amené à faire un retour sur le discours écouté, afin de développer ou renforcer certaines connaissances et techniques prescrites au programme. Le nombre d'objectif de connaissances/techniques en communication orale est restreint, en comparaison autant du nombre d'objectifs existant en communication écrite; ils n'en sont pas moins importants. L'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à observer les éléments prosodiques, le vocabulaire, la structure des discours, etc., et à comprendre le rôle qu'ils jouent dans la transmission du message. L'enseignant ou l'enseignante pourra amener les élèves à observer des éléments prosodiques, le vocabulaire, la structure du discours, etc.

Ces objectifs d'apprentissage sélectionnés au préalable par l'enseignant et l'enseignante sont des hypothèses. C'est lors de l'objectivation qu'ils pourront vérifier si ces connaissances et techniques seront à observer lors de l'étape «Acquisition de connaissances et de techniques». Il sera essentiel que l'enseignant et l'enseignante soient attentifs aux besoins des élèves et modifient, en conséquence, leur liste d'objectifs.

Contrairement à la production orale ou écrite d'un discours, où tous les objectifs relatifs aux connaissances et techniques doivent être identiques d'une activité à l'autre, il peut en être autrement lors de la compréhension orale ou écrite d'un discours.

En fait, puisqu'en compréhension les connaissances et les techniques font partie des stratégies pouvant aider l'élève à comprendre un discours et que ces stratégies changeront selon le contenu et la nature du texte, il serait très difficile de demander à l'enseignant d'utiliser les mêmes objectifs dans plusieurs discours oraux différents. L'enseignant ou l'enseignante sélectionnera plutôt de nouveaux objectifs en fonction des caractéristiques de chaque nouveau discours utilisé, tout en essayant de réutiliser, lorsque la situation s'y prête, les connaissances et les techniques déjà vues.

3.2.3 Phase 3 : Réinvestissement de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique

Le réinvestissement est la troisième phase de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, le réinvestissement est une nouvelle activité de compréhension orale utilisant la même intention de communication que la première activité; c'est une phase de consolidation avant l'évaluation. À nouveau, il s'agira d'amorcer cette nouvelle activité, de la faire réaliser par l'élève et de lui permettre d'objectiver le travail accompli. L'élève aura la chance de pouvoir développer une nouvelle fois la même habileté en utilisant les mêmes objectifs spécifiques et le même processus mental dans une autre activité de compréhension orale. Une seule activité n'est pas suffisante pour assurer un apprentissage durable pour la majorité des élèves. En conséquence, il faut prévoir, au minimum, une activité de réinvestissement pouvant être réalisée le lendemain, dans une semaine ou dans un mois; le temps est laissé à la discrétion de l'enseignant ou de l'enseignante; cependant, trop de temps écoulé entre la réalisation de la première activité et le réinvestissement (seconde activité) ne joue pas en faveur du développement de l'habileté de l'élève à écouter un discours spécifique.

L'enseignant ou l'enseignante déterminera l'activité de réinvestissement en tenant compte de quatre critères :

- s'assurer que l'élève ait la **même intention de communication** que celle utilisée lors de la **première** activité;
- s'assurer que chacune de ces activités permette à l'élève de poursuivre **le développement de la même habileté, des mêmes objectifs spécifiques et l'utilisation du même processus mental** que lors de la **première** activité.
- s'assurer que l'élève écoute **la même forme de discours** que lors de la **première** activité.

a) Exemple d'une activité de réinvestissement

Prenons l'exemple d'une première activité ayant été formulée en ces termes:

- Intention de communication :
  S'informer sur les sentiments de quelqu'un.

- Habileté à développer :
  Écouter un discours à caractère expressif.

- Processus mental à utiliser :
  Regrouper l'information.

- Activité à réaliser :
  Lors de l'écoute de **Dépaysés (Parcours 2**, cassette), l'élève regroupera les caractéristiques des élèves venus d'ailleurs (9e année).

L'activité de réinvestissement qui suivra devra se faire aussi en compréhension orale, porter sur l'écoute d'un discours à caractère expressif où l'élève devra encore regrouper l'information du sujet traité. Cependant, **le sujet ou le thème pourra être le même ou différent de celui de la première activité.** Ce qui importe pour l'élève, c'est de conserver la même intention de communication, la même habileté à développer, les mêmes objectifs

spécifiques, le **même** processus mental et la **même** forme de discours à utiliser que lors de la **première** activité.

<u>Exemple d'activité de réinvestissement</u>

- Intention de communication :
  S'informer sur les sentiments de quelqu'un.

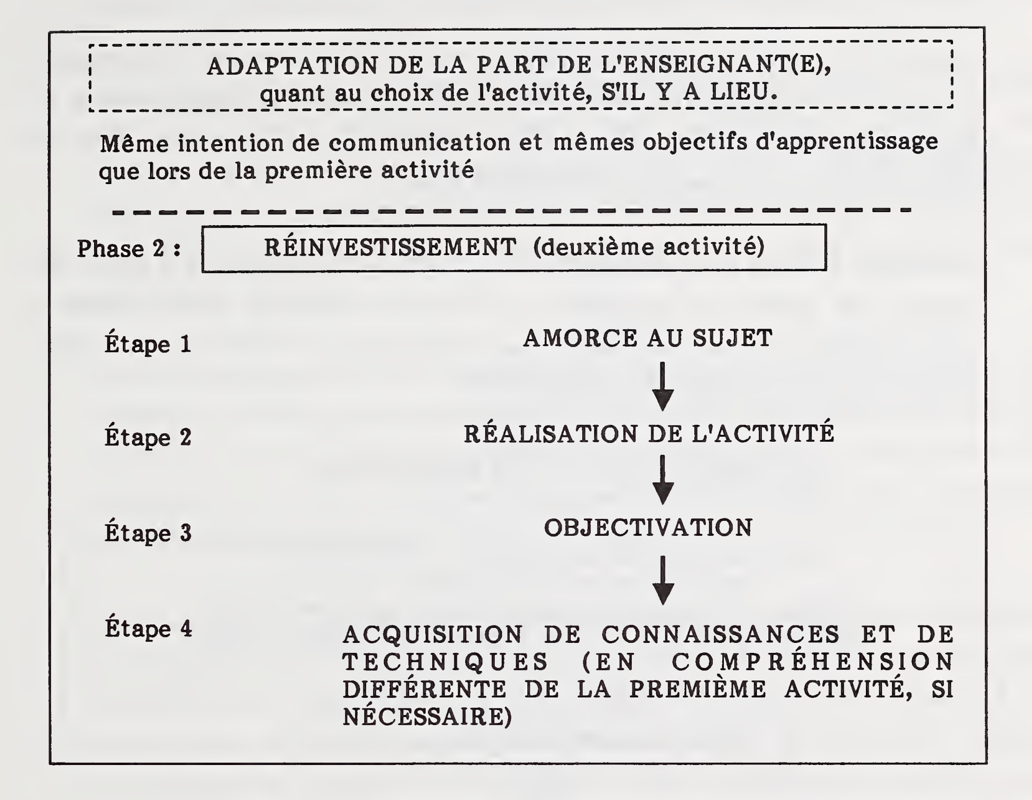
- Habileté à développer :
  Écouter un discours à caractère expressif.

- Processus mental à utiliser :
  Regrouper l'information.

- Activité à réaliser :
  L'élève regroupera les arguments utilisés lors de l'écoute d'une production orale d'un camarade de classe en faveur de l'achat des sous-marins nucléaires.

Les étapes à suivre pour **le déroulement d'une activité de réinvestissement seront les mêmes que celles de la première activité,** c'est à dire (voir tableau qui suit).

PROCESSUS DE LA PHASE DE RÉINVESTISSEMENT



b) <u>Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante à la suite d'une activité de réinvestissement.</u>

Suite à chaque activité de réinvestissement, l'enseignant ou l'enseignante pourra procéder, à une observation personnelle et informelle des apprentissages de l'élève. Il ne s'agit pas de faire une évaluation en vue de porter un jugement final sur la performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage. Il lui suffira de veiller à :

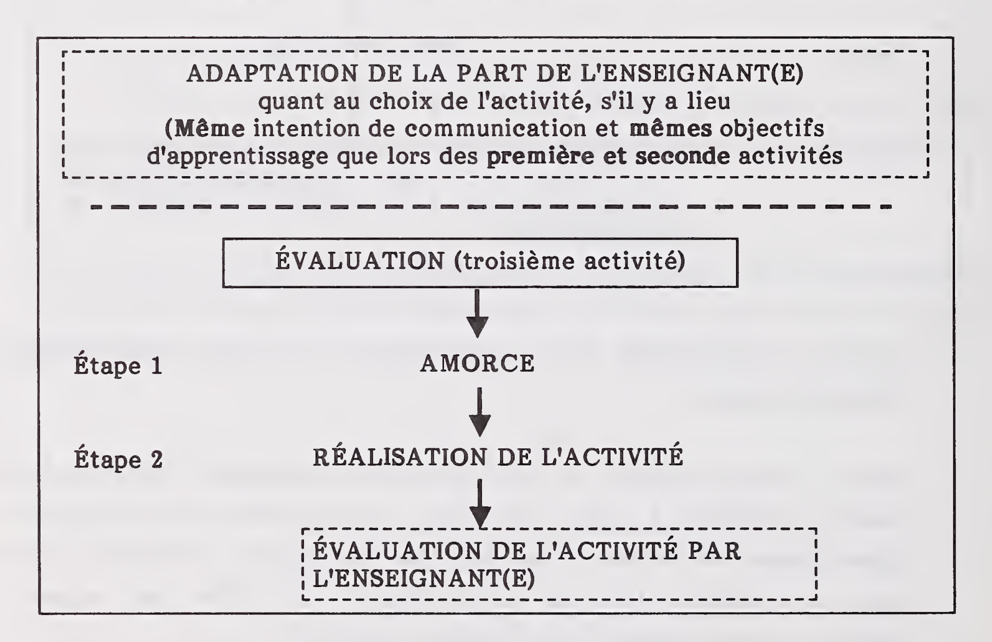
- **situer les élèves** par rapport aux apprentissages visés;
- **se renseigner** sur les points forts et les faiblesses des élèves;
- **aider les élèves** dans le cheminement de leurs apprentissages;
- **vérifier si les élèves sont prêts à être évalués** en fonction des objectifs fixés au départ ou, s'il est nécessaire, de présenter aux élèves une nouvelle activité de réinvestissement pour renforcer leurs acquis.

3.2.4 Phase 4 : Évaluation de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique

L'évaluation est la quatrième et dernière phase de la démarche pédagogique proposée. **L'évaluation fait partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage.** Elle est aussi la toute dernière phase du cheminement de l'élève ainsi que de l'enseignant ou de l'enseignante.

Les étapes à suivre pour le déroulement d'une activité d'évaluation seront les mêmes que celles des première et seconde activités, sauf l'étape 3 «objectivation» qui est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève effectuée par l'enseignant ou l'enseignante.

PROCESSUS DE LA PHASE ÉVALUATION



a) Une conception de l'évaluation

Que l'on parle d'évaluation formative ou sommative, l'évaluation pédagogique, dans le contexte scolaire actuel, est un **moyen** au service de l'enseignant et de l'apprentissage.

Évaluer l'atteinte de l'ensemble ou d'une portion des objectifs d'un programme et interpréter les résultats, dans le but de porter un jugement sur la réussite de l'élève est, en somme, de l'évaluation **sommative**. La note obtenue est

transcrite généralement dans un bulletin permanent. L'élève est promu ou pas au niveau scolaire suivant, ou a accès au cours suivant, dans le même sujet.

Suivre le cheminement des élèves dans leur apprentissage quotidien ou relever des apprentissages réalisés, à la suite d'une cueillette de données est, en somme, de l'évaluation **formative**, car elle favorise l'apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante partagera avec l'élève (ou ceux qui peuvent l'aider) son jugement. Il situera l'élève par rapport aux objectifs fixés et non par rapport au groupe.

Le nouveau programme de français étant centré sur l'élève, il serait donc cohérent que l'évaluation le soit aussi. De fait, l'évaluation identifiera autant les forces que les faiblesses de l'élève et permettra ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de mieux choisir les futures activités d'apprentissage, en fonction des informations obtenues.

Dans la démarche pédagogique que nous proposons, la performance d'un élève est comparée aux objectifs (critères) et au seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante pour ces objectifs, et non par rapport à la performance moyenne du groupe (voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français au secondaire**). Cette interprétation critériée est «une caractéristique importante de l'évalution pédagogique actuelle tant formative que sommative» (MEQ 1984).

Certains enseignants et enseignantes soulèveront le fait que les bulletins scolaires actuels rendent difficilement compte des changements pédagogiques en cours. Nous avons confiance que le contenu des présents bulletins, responsabilité des conseils scolaires, se modifiera peu à peu pour devenir plus représentatif de la réalité pédagogique vécue en salle de classe.

b) Qu'est-ce qu'on évalue?

La démarche en ÉVALUATION débute au moment où l'enseignant ou l'enseignante identifie un besoin (diagnostic) et fixe les objectifs d'apprentissage à poursuivre, quant au développement de l'habileté à écouter un discours spécifique et au processus mental à utiliser.

Les objectifs prescrits au programme d'études font référence à une performance minimale à atteindre concernant le savoir-faire (l'habileté à développer et le processus mental à exercer).

Ainsi, quand on évalue un élève sur son habileté à comprendre un discours oral spécifique, on cherche à vérifier dans quelle mesure il a pu satisfaire son intention de communication ainsi que sa compréhension de l'information recherchée.

En compréhension orale, l'évaluation portera donc sur l'habileté de l'élève à extraire et à comprendre l'information recherchée selon l'intention poursuivie, à l'aide du processus mental approprié.

c) Comment se déroule la démarche en évaluation?

La démarche en évaluation se réalise en trois étapes :

- la MESURE des apprentissages à réaliser;
- le JUGEMENT des résultats;
- la DÉCISION à porter sur les activités à entreprendre suite au jugement posé.

Ces étapes sont d'importance égale et forment un tout indissociable.

1. La mesure

L'étape de la **mesure** engagera l'enseignant ou l'enseignante aux niveaux suivants :

- le **choix de l'activité** de compréhension orale pour faire ressortir le niveau de performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage;

- **des instruments de mesure** à construire, en prévision d'une interprétation critériée des informations recueillies;

- la **collecte des données** concernant la performance de l'élève en situation de compréhension orale.

Au niveau de la collecte des données, l'enseignant ou l'enseignante utilisera comme critère d'évaluation, les **mêmes** objectifs d'apprentissage qui ont été

identifiés avant de débuter l'activité. Ces objectifs restent identiques pour chacune des activités, qu'il s'agisse de la première activité, de la seconde activité servant de réinvestissement ou de la troisième pour l'étape de l'évaluation.

Cette cohérence au niveau des objectifs d'apprentissage assure à la fois la concentration, l'apprentissage de l'élève et la valeur de l'évaluation.

- Exemple de mesure en évaluation

  Les objectifs spécifiques fixés par l'enseignant ou l'enseignante, lors de sa planification, servent de critères pour la cueillette d'informations lors de l'évaluation des élèves en compréhension orale pour un discours à caractère expressif.

  Activité de compréhension orale (9e année)

  - Intention de communication :
    S'informer sur les sentiments de quelqu'un.

  - Habileté à développer :
    Écouter des discours à caractère expressif.

  - Processus mental à utiliser :
    Regrouper l'information.

  - Activité à réaliser :
    Lors de l'écoute de l'exposé d'Isabelle Brodeur (**Textes et Contextes 2**, cassette) sur la possiblité d'une guerre nucléaire, l'élève regroupera les arguments utilisés par Isabelle contre une guerre nucléaire.

  Cette activité choisie fera ressortir le niveau de compétence de l'élève face à l'habileté à comprendre un discours oral à caractère expressif.

  Il faudra que l'enseignant ou l'enseignante s'assure que l'activité, qui sera proposée aux élèves lors de la phase Évaluation, soit du **même degré de difficulté** que les activités qui ont été réalisées pour développer (première activité) et consolider (seconde activité) l'habileté à écouter une forme de discours spécifique. Par exemple, si l'élève a été mis en situation où il devait

regrouper des informations données explicitement dans le discours oral, l'activité proposée en évaluation devra être **de même nature, tant au niveau de l'habileté de la forme du discours et des objectifs spécifiques que du processus mental utilisé.** Le sujet ou thème de l'exposé pourra être différent.

- Exemple d'un instrument de mesure

En prévision d'une interprétation critériée des résultats obtenus lors de la réalisation de l'activité en évaluation, l'enseignant ou l'enseignante devra préparer un instrument de mesure. Ce dernier pourra prendre la forme d'une **grille d'observation** pouvant favoriser la cueillette de données, quant à la façon dont l'élève se comporte (comportements observables) pour satisfaire son intention de communication. Il est important que le niveau de performance recherché, c'est-à- dire attendu de l'élève à cette étape-ci du développement de cette habileté, soit clairement indiqué dans la grille d'observation qui servira d'évaluation.

Cette grille d'observation doit contenir les informations relatives à l'habileté (processus mental et objectifs spécifiques) que l'élève doit développer et à son intention de communication à satisfaire. La grille inclut aussi le seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante, la performance réalisée par l'élève pour chacun des objectifs et s'il y a lieu, la conversion en points attribués pour chaque objectif spécifique identifié (Voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français au secondaire**).

Il faut se rappeler que l'interprétation critériée fait référence à la performance visée, lors de la réalisation de l'activité de compréhension. Le seuil de performance à atteindre pourra varier selon le nombre de fois que l'élève aura vu cet objectif l'année précédente ou pendant l'année en cours. **C'est à l'enseignant ou à l'enseignante qu'il revient d'établir ces seuils de performance selon la capacité de son groupe.** Ce seuil sera élevé au fur et à mesure que les élèves développeront cette habileté, d'un module à l'autre et non à l'intérieur d'un même module.*

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève (comportements observables) l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation semblable à celle qui suit, à titre d'exemple.

- Intention de communication :
  S'informer sur les sentiments de quelqu'un.
- Habileté à développer :
  Écouter un discours à caractère expressif.
- Processus mental à utiliser :
  Regrouper l'information.
- Activité à réaliser :
  Lors de l'écoute de l'exposé de Geneviève (**Textes et Contextes 2**, cassette) sur les annonces publicitaires, l'élèves regroupera les raisons utilisées par Isabelle, pour justifier son animosité face aux annonces publicitaires à la télévision.

* Un module représente une unité complète de quatre phases : planification de l'enseignant, développement, réinvestissement et évaluation.

Extrait d'une grille d'observation (comportements observables de l'élève)*

Nom de l'élève : ______________________ (10e année)

Critères d'observations	Seuil de performance fixé par l'enseignant(e)		Performance atteinte par l'élève	Conversion en points (s'il y a lieu)
L'élève est capable d'identifier le sujet de l'exposé	TOUJOURS SOUVENT PARFOIS RAREMENT	 S	 X	5 (4) 3 1
L'élève est capable de choisir les éléments du discours qui révèlent des goûts/sentiments	TOUJOURS SOUVENT PARFOIS RAREMENT	 S	 X	5 4 (3) 1

* l'annexe «Leçons-types» de ce volet présente des grilles d'observation complètes.

La grille d'observation fournit une description des **résultats attendus** pour l'atteinte de chaque objectif d'apprentissage par l'élève. Remplie, elle fournira des indications, quant à la **performance atteinte par l'élève** pour chacun de ces objectifs.

Le seuil de performance à atteindre par l'élève est indiqué par le «S». L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant sa performance «X» avec le seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante dans la grille d'observation. Si pour un objectif spécifique, l'élève a relevé les informations nécessaires requises pour satisfaire son intention de communication, il aura alors atteint le seuil de performance, que l'enseignant ou l'enseignante a déterminé, et méritera une bonne note, même s'il n'a pas réussi à recueillir toutes les informations.

2. Le jugement de la performance de l'élève

Après l'interprétation des résultats obtenus par l'élève, l'enseignant ou l'enseignante devra juger si la performance de l'élève pour chaque objectif prescrit est satisfaisante ou non. C'est l'étape du jugement de la performance de l'élève. Ainsi, si l'élève a atteint le seuil de réussite prescrit pour l'objectif au niveau de l'habileté, l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'élève a acquis un développement satisfaisant au niveau de l'habileté à comprendre un discours oral, à cette étape-ci de son développement.

3. La décision

Suite au jugement porté, l'enseignant ou l'enseignante se trouvera dans une situation où il faura décider des actions possibles. Par exemple, si d'après son jugement un élève ne peut exercer de façon satisfaisante l'habileté à comprendre à l'oral un discours expressif, il faudra décider d'amener cet élève à réaliser une autre activité de même nature.

Il faudra être prudent et ne pas conclure trop vite à la prescription d'activités supplémentaires, comme moyen de pallier certaines faiblesses qu'on aurait identifiées. Il est important de s'interroger sur la possibilité que d'autres variables environnantes aient pu influencer la performance de l'élève, le menant ainsi à une pauvre performance qui ne réflèterait pas sa vraie compétence. Le facteur temps aurait pu aussi jouer contre l'élève.

Quoi qu'il en soit, il sera essentiel que l'enseignant ou l'enseignante s'interroge sur le pourquoi de la performance d'un élève. Il ou elle pourrait aller jusqu'à chercher auprès de l'élève, au moyen d'une discussion informelle, les causes possibles d'une faible performance (comme son manque d'intérêt pour le sujet, etc.). Suite à cette vérification, l'enseignant ou l'enseignante pourrait décider de changer de stratégies d'enseignement, de reconsidérer le degré de difficulté d'un discours oral, de revoir son amorce, ou de changer la façon de proposer les activités de compréhension aux élèves ou son seuil de performance qui était peut-être trop élevé.

3.2.5 Synthèse de la démarche pédagogique en compréhension orale

En résumé, le déroulement complet de la démarche pédagogique requerra, de la part de l'enseignant ou de l'enseignante la planification, et de la part des élèves, la réalisation d'un minimum de trois activités signifiantes, **DIFFÉRENTES** en compréhension orale (voir le tableau-synthèse ci-après).

Suite à la formulation de l'intention de communication, la première activité à réaliser portera sur le **développement** des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, processus mental) nécessaires pour satisfaire l'intention de communication.

La seconde activité visera le **renforcement** des **mêmes** objectifs d'apprentissage (**même** habileté, **mêmes** objectifs spécifiques, **même** processus mental) que lors de la **première** activité, dans un nouveau contexte de compréhension orale. Il est à noter qu'au niveau du réinvestissement, il pourra y avoir plus d'une activité signifiante de compréhension orale. Cela dépendra des besoins des élèves.

La dernière activité sera choisie et réalisée à des fins d'évaluation des **mêmes** objectifs d'apprentissage (**même** habileté, **mêmes** objectifs spécifiques, **même** processus mental) que lors des activités de **développement** et de **réinvestissement.**

Il faudra que l'enseignant ou l'enseignante s'assure que toutes les activités réalisées dans le cadre de cette démarche, aient le **même degré de difficulté.** Autrement, il lui sera impossible de savoir jusqu'à quel point l'élève maîtrise les objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental), s'ils sont développés, réinvestis et évalués dans des contextes qui présentent des degrés de difficultés différents.

TABLEAU SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN COMPRÉHENSION ORALE (ÉCOUTE) AU SECONDAIRE POUR L'EXPLOITATION D'UN MODULE

PHASES	ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT(E)		• Identification d'un sujet ou d'un événement qui suscitera l'intérêt des élèves • Identification d'une intention de communication • Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental) • Identification des éléments-déclencheurs • Identification d'un minimum de trois activités
Développement des objectifs d'apprentissage	une activité signifiante de compréhension orale (première activité)	• amorce • réalisation de l'activité • objectivation • acquisition de connaissances et de techniques
Adaptation de la part de l'enseignant(e) (s'il y a lieu)	l'enseignant(e) peut changer l'activité de réinvestissement si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et même processus mental que lors de la première activité)
RÉINVESTISSEMENT DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	minimum d'une activité signifiante de compréhension orale (deuxième activité)	• amorce • réalisation de l'activité • objectivation • acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles techniques
Adaptation de la part de l'enseignant(e) (s'il y a lieu)	l'enseignant(e) peut changer l'activité d'évaluation si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et même processus mental que lors de la première activité)
ÉVALUATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	une activité signifiante de compréhension orale (troisième ou dernière activité)	• amorce • réalisation de l'activité évaluation (jugement sur la performance de l'élève et prise de décision) par l'enseignant(e)

4. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À PRODUIRE UN DISCOURS ORAL

4.1 Définition de l'habileté à produire un discours oral

Essentiellement, produire un discours oral pour le locuteur ou la locutrice consiste en leur capacité de **produire un discours (message) signifiant qu'ils communiqueront à un public cible, selon une intention précise de communication, tout en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.**

Par exemple, un élève de 12e année désire exprimer son opinion sur la responsabilité civique de la mise en place d'un système de recyclage dans son école. Pour réaliser son intention de communication, il devra regrouper des informations pour argumenter et justifier son opinion (économie régionale, respect de l'environnement, etc.), tenir compte de son auditoire (élèves de divers âges, personnels de soutien, conseil étudiant, enseignants, etc.), tenir compte aussi de l'endroit (dans une salle de classe, le gymnase, un auditorium, etc.), du temps disponible et de l'organisation (structure) de son discours.

Lorsque l'élève est placé en situation de production orale, il se voit attribuer le rôle de locuteur ou de locutrice, c'est-à-dire qu'il est en position de conception, de construction et de transmission d'un message.

Le développement de cette habileté consiste en l'**utilisation de processus mentaux** pour rechercher les informations relatives à son intention de communication (ces processus mentaux sont difficilement observables en production, puisqu'ils sont utilisés avant la transmission du message) et l'**utilisation de divers mécanismes de fonctionnement de la langue** pour concevoir, construire et transmettre le message qui nécessite l'acquisition et l'utilisation de certaines connaissances, techniques (lexique, structure de message, etc.,) et **d'éléments prosodiques** (intonation, gestes, etc.).

4.1.1 Produire un discours oral : une intention de communication à satisfaire

a) Qu'entendons-nous par intention à satisfaire?

Par intention de communication à satisfaire, il faut entendre :

- le but fixé par l'élève ou l'enseignant ou l'enseignante pour la production d'un discours donné;
- la mise en branle de processus mentaux qui permettent à l'élève de traiter l'information explicite et implicite pour répondre à cette intention.

L'élève du secondaire qui parle à des copains produit un discours oral. Il a aussi une intention de communication; c'est à dire qu'il sait pourquoi il parle, disserte sur une sujet donné. Il connaît les raisons, les motifs qui l'ont amené à produire son discours. Veut-il passer de l'information à ses copains sur un sujet qu'il trouve intéressant? faire connaître ses opinions? Informer dans le but d'inciter d'autres personnes à agir? Divertir ou proposer sa vision du monde? Cette communication orale est un investissement personnel.

La situation que l'enseignant ou l'enseignante s'efforcera de reproduire dans la salle de classe est celle d'une production orale personnelle; l'élève proposerait l'intention de communication, intention qui corrrespondrait à ses besoins, ses motifs, ses intérêts.

En fonction des choix de discours précis faits au secondaire, il arrivera que ce soit l'enseignant ou l'enseignante qui propose l'intention de communication. Si les élèves sont consultés au préalable, et ont des choix, ils se rallieront généralement à l'intention proposée. Voici deux exemples qui illustrent bien deux niveaux différents de participation de la part de l'élève.

11e année, objectif du programme :

Produire un discours informatif sur un sujet d'actualité.

L'enseignant ou l'enseignante A passe une fin de semaine à lire les dernières manchettes et à se mettre à jour avec l'actualité. Il ou elle décide que les deux sujets omniprésents dans les journaux, concernant la taxe fédérale de 7%

et l'invasion de Panama par les Américains, seront traités par les élèves, puisqu'il y a une grande disponibilité de matériel sur le sujet. Lorsque les élèves arrivent pour leur cours du lundi, l'enseignant ou l'enseignante leur annonce qu'ils vont travailler sur une production orale informative et que les deux sujets au choix sont : la taxe fédérale de 7% et l'invasion de Panama par les Américains.

L'enseignant ou l'enseignante B propose aux élèves de faire un sondage sur les sujets d'actualité par province ou ville. En se servant de journaux, tels que Le Soleil, La Presse, Le Franco, The Calgary Herald, The Edmonton Journal, les élèves (groupe de 3 ou 4) font une synthèse des sujets qui semblent communs à tous ces Canadiens. L'enseignant ou l'enseignante propose ensuite aux élèves de choisir un sujet qui les intéresse particulièrement. Ce choix d'activité doit permettre à l'élève qui veut traiter un sujet d'actualité, pertinent à une seule petite communauté, de poursuivre son intention de communication. Il est aussi important d'apprendre à faire une recherche d'informations, même dans une situation difficile (peu de ressources sur le sujet), que d'apprendre à présenter l'information elle-même.

Un élève ayant produit un discours oral correspondant à son intention de départ et qui a fourni les informations relatives à cette intention, en tenant compte de ses interlocuteurs ou interlocutrices, aura réussi son discours oral. Prenons l'exemple d'un élève de 10e année qui désire informer ses camarades de classe sur la course vers la colonisation de l'espace par les deux Super-Puissances, États-Unis et URSS. L'élève devra fournir des informations inconnues ou qu'il juge nouvelles pour son auditoire, par rapport au sujet traité. Il devra fournir des informations qui entourent les faits et les événements cités dans son exposé, accorder plus de place à l'information objective plutôt qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels, etc. De plus, pour s'assurer de bien réaliser son intention de communication, il tiendra compte de la situation de communication (interlocuteur ou interlocutrice, référent, environnement, etc.,) et du fonctionnement de la langue et du discours (vocabulaire, éléments prosodiques, structure, etc.).

C'est en tenant compte de tous ces éléments que l'enseignant ou l'enseignante jugera si l'élève a réussi ou non à réaliser son intention de communication.

Si cet élève utilise un vocabulaire inadéquat (trop avancé, par exemple) ou ne parle pas assez fort pour être compris par l'ensemble de son auditoire, l'enseignant ou l'enseignante considérera alors que cet élève n'a pas réalisé, sinon en partie, son intention de communication qui était d'informer les élèves de sa classe sur la course à la colonisation de l'espace par les deux Super-Puissances : États-Unis et URSS. Et ce, même si les informations étaient pertinentes, car son message n'aura pas été compris, ou en partie seulement, par son auditoire.

b) Exemples de formulation d'une intention de communication en production orale

Discours informatif

Intention de communication à satisfaire :

Informer sur un sujet

Habileté à développer :

Produire oralement un discours informatif.

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement un exposé oral expliquant un sujet lié à l'actualité : Les prises d'otages au Liban.

Discours expressif

Intention de communication à satisfaire :

Exprimer ses sentiments ou son opinion

Habileté à développer :

Produire oralement un discours expressif.

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement un exposé à caractère expressif visant à faire connaître ses sentiments ou son opinion sur l'intégration des handicapés dans la société.

Discours incitatif

Intention de communication à satisfaire :

Informer quelqu'un pour le faire agir

Habileté à développer :

Produire oralement un discours incitatif.

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement des instruction avec démonstration sur une situation d'usage courant dans l'école (distributrice à boissons gazeuses, photocopieuses, sortir un livre de la bibliothèque).

Discours ludique/poétique

Intention de communication :

Divertir son auditoire

Habileté à développer :

Produire oralement un discours ludique/poétique.

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement une saynète avec des camarades de classe.

4.1.2 La production orale et les processus mentaux

S'exprimer oralement implique chez l'élève l'exercice de processus mentaux, similaires à ceux qu'un interlocuteur ou une interlocutrice en situation d'écoute exerce, pour répondre à son intention de communication. Pour construire son message, l'élève-locuteur ou locutrice devra repérer, sélectionner, regrouper, inférer ou évaluer les informations requises pour satisfaire son intention de communication orale. Toutefois, **quoique présents dans le processus de production de tout discours oral, les processus mentaux sont difficilement observables en situation de production orale**, contrairement

à une situation d'écoute. Tous ces processus entrent en jeu lorsque l'élève veut conceptualiser et construire un message lors d'une intention réelle de communication, au cours des deux premières étapes «choix et organisation des informations». Le discours oral que l'enseignant ou l'enseignante entendra sera **le résultat de l'utilisation de processus mentaux dans la cueillette et l'organisation de l'information.**

De fait, les processus mentaux se rattachent toujours à une situation de compréhension au départ. Si l'élève regroupe de l'information afin de satisfaire une intention de communication à l'oral, il le fera souvent à partir d'une source écrite (une banque de données sur ordinateur, un article d'encyclopédie, un texte, etc.) ou orale (un film, un vidéodisque, une personne ressource, etc.), de ses expériences vécues et/ou des connaissances du monde accumulées en mémoire.

4.1.3 S'exprimer oralement de différentes façons : les niveaux de langue parlée

a) Le caractère plurilingue de la langue française

La langue française est un moyen d'expression utilisé par plus de 200 millions d'individus à travers le monde. Puisque une langue ne se confine pas aux limites d'une ville, d'une région, d'une province ou d'un pays, on doit donc accepter le fait que la langue française a un caractère plurilingue. Ce plurilinguisme est très présent dans un pays comme le Canada qui s'alimente aussi d'immigrants de tous les pays incluant des pays Francophones comme la France, la Belgique, Haïti, le VietNam, etc.).

Il en est de même, lorsque des Canadiens français d'une province émigrent vers une autre province (ex. : Alberta et Québec), ou d'une région vers une autre région (ex. : Rivière-la-Paix et Calgary). **Chaque personne provenant d'un milieu, amène avec elle son vocabulaire, ses régionalismes, ses niveaux de langues, son accent et sa culture.**

Une personne peut, selon le contexte, utiliser divers niveaux de langue. En général, on ne s'adresse pas de la même façon à un ministre qu'à son père. Ces niveaux de langue diffèrent aussi selon que l'on se situe en communication

orale ou en communication écrite. La 2e section de ce volet (2.3.1b) **«Communication orale»** a déjà apporté les détails relatifs aux différents niveaux de langue que l'on peut retrouver dans la langue orale auxquels l'enseignante sensibilisera l'élève en immersion.

4.2 La langue parlée en immersion

4.2.1 La notion «d'erreur» en langue seconde

Depuis l'après-guerre jusqu'au début des années 60, on a supposé que les «erreurs» faites par l'apprenant d'une langue seconde étaient causées par des interférences de sa langue maternelle.

Deux types de transferts linguistiques existent entre la langue maternelle et la langue seconde. Le transfert positif se présente, lorsque certains éléments de la langue maternelle (vocabulaire, structure, etc.) sont transférés par l'apprenant à la langue seconde sans qu'il soit nécessaire d'y apporter de modification, par exemple, utiliser le mot «kiwi» en anglais langue maternelle ou «kiwi» en français langue seconde. Les transferts négatifs se produisent lorsque l'apprenant «emprunte » à sa langue maternelle des éléments qui n'ont pas d'équivalence dans la langue seconde. Dire «je suis faim» au lieu de j'ai faim est un exemple d'interférence entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde. C'est à ce genre de transfert négatif, interférences, que les behavioristes attribuaient les «fautes» de l'apprenant en langue seconde.

En fait, on croyait généralement que le processus de l'apprentissage d'une langue seconde était identique à l'apprentissage en général; l'apprentissage d'une langue se résumait au développement d'habitudes centrées sur une imitation continuelle de stimuli de façon à ce qu'elles deviennent automatiques. Un échange de stimuli-réponse avec de la pratique amènerait donc une compétence dans la langue seconde.

Cette théorie behavioriste (Watson, 1924 et Skinner, 1957) a dominé jusqu'au début des années 60. La langue maternelle était apprise à force de répétition, d'imitations et cette théorie expliquait la présence des erreurs en langue

seconde. Ces fautes pouvaient être extirpées, déracinées, extraites, grâce à la répétition et à la pratique. Cette conception de «l'erreur» persiste encore largement aujourd'hui en éducation.

Très peu d'études existaient sur la langue parlée par ces apprenants. À la fin des années 60, apparut l'Analyse Contrastive des erreurs produites par les apprenants et ce, à des fins pédagogiques. On croyait que si on pouvait établir les difficultés que l'apprenant rencontrerait avec certitude, l'enseignant pourrrait établir une comparaison entre les deux langues et ainsi assurer un apprentissage par une pratique massive de ces éléments problématiques (Lado, 1957).

L'Analyse Contrastive était donc à la recherche de la façon la plus pratique et efficace d'enseigner une langue seconde. On fit plusieurs recherches dans le but de donner de la validité à cette théorie qui voulait faciliter l'apprentissage des éléments causant des difficultés. Les résultats prouvèrent que certaines erreurs prédites se produisaient effectivement, mais que contrairement aux attentes, certaines prédictions ne se réalisaient pas, et que plusieurs erreurs non prédites se réalisaient. Le résultat fut que la théorie de l'Analyse Contrastive tomba en «défaveur» ayant quand même réussi à dissiper le mythe voulant que la majorité des erreurs soient causées par des interférences de la langue maternelle.

4.2.2 Speaking Immersion ou le phénomène de l'interlangue

Si la majorité des erreurs en immersion ne sont pas causées par des interférences de la langue maternelle, où en sommes-nous?

Le terme «interlangue» apparaît pour la première fois au début des années 70 (Selinker, 1972). Les apprenants (présents ou passés) qui ne maîtrisent pas la langue seconde apprise ou étudiée parlent une interlangue, c'est-à-dire un système approximatif qui ressemble à la langue seconde mais qui n'est pas la langue seconde. On dit souvent que les élèves en immersion parlent immersion, et c'est effectivement une interlangue qu'ils parlent, pas tout à fait du français, certainement pas de l'anglais, mais plutôt une approximation de français. Dans une situation de contact telle que la salle de classe, les

élèves qui en sont au même stade de compétence langagière «utilisent» une interlangue comparable.

Cette interlangue de l'apprenant est cependant toujours en évolution, car il fait constamment des généralisations à propos de la langue seconde qu'il apprend. «J'ai buvé de l'eau» est un exemple de généralisation que l'élève en immersion fera. Si la majorité des verbes français forment leur passé composé avec un «é», pourquoi ne dirait-il pas «buvé»?

Les «erreurs» qui résultent de ces hypothèses sont logiques, compte tenu du stade de développement de la langue seconde de chaque apprenant; celles-ci sont souvent les mêmes erreurs qu'un apprenant ferait dans sa langue maternelle. Combien d'enfants francophones n'ont pas dit «ils sontaient malades» ou «elle sourisait»? Ces erreurs représentent des hypothèses quant à la langue visée, une transition. La majorité des parents reprennent les jeunes enfants sur le sens plutôt que sur la forme.

La théorie de l'interlangue affirme que les «erreurs» sont inévitables. En langue maternelle comme en langue seconde, l'apprenant passe par plusieurs phases avant d'en arriver à la maîtrise du code de cette langue. Il semblerait y avoir un système d'interlangue pour chaque apprenant et que cette interlangue soit une réponse personnelle créative face aux problèmes rencontrés.

4.2.3 La fossilisation des erreurs en immersion

L'acquisition de la langue seconde serait due, selon Chomsky, à un mécanisme mental spécifiquement linguistique, plutôt qu'à la formation d'habitudes comme le veut la théorie behavioriste (Chomsky 1965, 1980). Ce mécanisme (commun à tous les êtres humains) baptisé «Language Acquisition Device» mettrait l'accent sur la contribution active de l'apprenant. Il interpréte les erreurs de l'apprenant comme une preuve, une évidence d'une contribution active de la part de l'apprenant à son apprentissage plutôt que comme une preuve de non-apprentissage. L'interlangue est un phénomène associé à ce mécanisme d'acquision de la langue, mis de l'avant par Chomsky.

Il semblerait que lorsque les besoins affectifs et de communication sont atteints dans la langue seconde, l'apprenant arrête son apprentissage. C'est une observation que nombre d'enseignants font en immersion au secondaire; ils ont l'impression que les élèves n'ont fait aucun progrès dans leur production orale entre la 7e et la 10e année. Ils atteignent un plateau; leur interlangue et leurs «erreurs» se sont fossilisées. Les élèves en immersion sont compris par leurs pairs (et leurs enseignants) qui partagent aussi cette interlangue et n'ont que peu de besoin de clarifier leurs pensées, puisque leurs besoins quotidiens de communication sont satisfaits. Les élèves en immersion ont peu la chance de sortir de ce milieu qui comprend leur interlangue et d'être exposés à des situations où cette interlangue serait forcée de continuer son évolution, parce que l'élève serait amené à préciser sa pensée.

4.2.4 Les différences individuelles dans l'apprentissage

La séquence naturelle de l'apprentissage, c'est-à-dire l'ordre dans lequel les apprentissages s'effectuent (les substantifs avant les verbes, le présent avant le subjonctif, etc.), n'est pas affectée par les facteurs, tels que l'âge, la personnalité ou la motivation, mais ces mêmes facteurs semblent affecter la vitesse et l'aspect quantitatif de ce que l'élève a appris.

Les élèves en immersion se sont déplacés à des vitesses variées le long du continuum de l'interlange, depuis qu'ils se sont joints au programme d'immersion. La plupart des apprenants en langue seconde (incluant les élèves en immersion) s'arrêtent quelque part le long de ce continuum et s'arrêtent avant d'avoir acquis parfaitement la langue seconde. En fait, très peu d'apprenants (5%) arrivent à la fin de ce continuum où se situe la maîtrise de la langue seconde. Les adultes plus particulièrement y arrivent moins souvent que les enfants.

4.2.5 Quel français apprenons-nous?

Il y a encore peu de temps, la norme appliquée, le modèle, était le français «international» et le français «parisien». Il n'était pas question de déroger de la langue de la «Mère-patrie», c'est-à-dire la France. Depuis peu, bon nombre de linguistes et de pédagogues ont dû constater qu'il était inconcevable d'avoir

une seule norme linguistique, pour plus de 200 millions d'individus répartis dans 41 pays du monde. C'est ainsi qu'au Canada, on reconnaît maintenant comme norme ce que les linguistes ont appelé le «français standard canadien», qui accepte toutes les structures de base du français international, auxquelles se greffent les mots et expressions du pays qui expriment certaines réalités typiquement canadiennes.

4.2.6 Quelle pédagogie l'enseignant et l'enseignante devraient-ils adopter pour amener l'élève à enrichir son parler?

Il existe deux types de pédagogie, quant à l'enseignement de l'oral. L'une vise à corriger systématiquement l'élève, c'est **la pédagogie de la correction.** L'autre vise à développer son langage, à partir des connaissances linguistiques déjà acquises, c'est **la pédagogie du développement.**

a) La pédagogie de correction

Les approches pédagogiques structurales, formalistes et fonctionnelles (voir le **Cadre conceptuel**, secondaire) considèrent la langue (maternelle) approximative, mal structurée, pauvre, renfermant des maladresses, des termes impropres; bref, une langue dénormalisée. On peut supposer que si ces approches pédagogiques portaient un jugement sur la langue parlée par les élèves en immersion, le verdict serait tout aussi sévère. L'enseignant ou l'enseignante, «maître de tout savoir», avait pour tâche d'extirper de la langue parlée de l'élève toutes ses «fautes» (ou tout écart à la norme) et de purifier cette langue selon la seule norme établie, uniforme, homogène et applicable pour tous. L'enseignant ou l'enseignante interrompant l'élève, chaque fois qu'il recensait une «faute», lui demandait de rectifier et d'imiter un modèle proposé par l'adulte. On peut se demander si cette pédagogie de correction, n'a pas apporté **aux jeunes la crainte de s'exprimer et la conviction qu'ils parlent mal.** De plus, il est certain que ce type de pédagogie peut être considéré comme une **atrophie au développement et à l'expression de la pensée de l'élève,** puisque **cette pédagogie montre peu d'intérêt pour les idées de l'élève.** Reprendre constamment la production orale d'un élève ne peut que le décourager et même le dégoûter à vouloir s'exprimer en français.

Il est donc facile de qualifier cette pédagogie de correction, de pédagogie de régression qui, au lieu de permettre à l'élève de développer son langage, ne fait que stagner ou régresser le développement de sa pensée.

b) La pédagogie de développement

L'approche communicative, préconisée par le programme de français au secondaire, favorise une pédagogie de développement plutôt qu'une pédagogie de correction, quant à l'apprentissage de la langue orale.

Contrairement à la pédagogie de correction, il ne s'agit pas de considérer comme dénormalisé et mauvais le langage de l'élève en immersion, mais plutôt de **partir de son bagage linguistique et de l'enrichir, de l'étendre et de le développer.** Il s'agit d'amener l'élève à utiliser un langage qui puisse répondre à un besoin précis (intention) dans une situation de communication particulière.

Cette pédagogie de développement, centrée sur le développement de la personne, amène l'élève à jouer un rôle actif au moyen d'activités signifiantes et stimulantes de communication. Elle permet ainsi, de faire de l'élève le principal agent de son développement linguistique.

Selon Toresse (1977), il y a six champs d'activités qui favorisent le développement de l'oral chez l'élève :

- **la mémoire :** reconstitution dans l'ordre du contenu d'un discours ou d'une émission télévisée qu'on vient d'entendre, après avoir trié et classé les idées, etc.;
- **l'observation** du réel et des images;
- **l'imagination :** une invention d'un ou de plusieurs dénouements à une histoire, élaboration d'un conte en commun, etc.;
- **la discussion :** pratique collective de l'entretien spontané ou préparé, du débat, etc.;
- **l'action :** les jeux dramatiques, les marionnettes, etc.;
- **les jeux :** qui suis-je?, ni oui, ni non, etc.

Lors du déroulement de ces activités, il importe que l'enseignant ou l'enseignante ne corrige pas simultanément les imperfections du langage de l'élève, mais permette plutôt à celui-ci de dire ce qu'il a à dire avant de réagir positivement ou négativement au message ou à la façon dont le message fut produit. Il s'agira de s'arrêter davantage sur la signification des idées plutôt que sur la forme, à moins que la façon d'exprimer les idées (la forme du langage) ne soit une entrave à la compréhension de celle-ci par l'interlocuteur ou l'interlocutrice. **L'enseignant ou l'enseignante devra aussi tenir compte du stade de développement de l'élève, c'est-à-dire de ne pas s'attendre à ce qu'il s'exprime comme un adulte si cet élève n'est âgé que de 13 ou 15 ans.**

À partir de ces informations, la relation d'aide à l'élève consiste à recourir soit à une «correction» **expansive,** soit à une «correction» **extensive.**

- **Dans le premier cas,** l'enseignant ou l'enseignante ne fait que reformuler l'énoncé de l'élève sous une forme syntaxique complète ou plus développée, sans rien y ajouter.

- **Dans le second cas,** l'enseignant ou l'enseignante reformule l'énoncé de l'élève et s'étend davantage sur le sujet en complétant l'énoncé à l'aide de certaines informations, action «corrective» valorisante pour l'élève.

Ces deux techniques de correction, **l'expansion** et **l'extension,** ont l'avantage de s'intégrer à l'interaction verbale, sans briser le dialogue. Elles sont davantage perçues par l'élève comme étant une relation d'aide indirecte apportée par l'enseignant ou l'enseignante pour éclaircir ses idées. Ce sera après l'objectivation, lors de la discussion après l'exposé, que les autres élèves et l'enseignant ou l'enseignante amèneront l'élève-locuteur ou locutrice à prendre conscience de ses forces et de ses points à améliorer. **Cette pédagogie du développement respecte la liberté de parole de l'élève et lui permet de s'exprimer spontanément.** Aucun adulte n'accepterait de se faire constamment reprendre sur son énoncé ou ses idées. La pédagogie du développement donne à l'enseignant ou l'enseignante le rôle de faire progresser l'élève, de le sécuriser dans ses essais, de l'amener à une maîtrise de plus en plus sûre de sa langue maternelle et à utiliser cette langue de façon efficace pour satisfaire

son intention réelle de communication et son besoin d'épanouissement personnel.

4.3 Amener les élèves en immersion à PARLER français

Dans toutes les classes d'immersion, l'enseignant et l'enseignante fera face éventuellement au fait que les élèves utilisent, entre eux, l'anglais plutôt que le français comme langue de communication. Que l'enseignante ou l'enseignant soit expérimenté, novice ou aguerri aux tactiques déployées par les élèves, les premières semaines de chaque nouvelle année scolaire représentent une bataille à livrer et. . . à gagner.

Selon les enseignants de l'élémentaire, ce phénomène se produirait généralement entre la cinquième et sixième année et plusieurs changements sembleraient être responsables de cet état de fait; le fait que la langue maternelle (anglaise) de l'élève soit en voie de devenir, entre autres choses, un instrument de communication de plus en plus perfectionné. Les besoins langagiers des adolescentes exigent plus de vocabulaire et plus de précisions, alors que les heures consacrées au français diminuent (le premier cycle de l'élémentaire 100% et moins, le deuxième cycle de l'élémentaire 75% et moins, le premier cycle du secondaire 60% et moins et 25% à 40% au 2e cycle du secondaire). La motivation nécessaire à l'apprentissage d'une langue seconde semble s'être émoussée; les élèves sont généralement capables de se faire comprendre et de passer un message. Si toutefois, ils sont loin d'avoir acquis une compétence linguistique, ils ont acquis une compétence communicative qui leur suffit.

Une solution trop commune à ce problème de l'anglais, comme langue de communication, est de rappeler constamment aux élèves (jour après jour) qu'ils sont dans un programme d'immersion (comme s'ils ignoraient ce fait) et que la langue de communication est. . . etc. Une autre attitude vis-a-vis ce problème est. . . d'ignorer le problème. A notre avis, l'enseignant ou l'enseignante se doit d'exiger de ses élèves qu'ils s'expriment dans la langue française.

L'approche qui suit s'est avérée particulièrement efficace dans le passé; elle n'est pas la seule. Ce dont l'enseignant ou l'enseignante devra tenir compte,

c'est que la clientèle d'adolescents a besoin de paramètres à l'intérieur desquels les élèves pourront fonctionner et que s'ils n'en n'ont pas, ils utiliseront l'anglais. La nécessité de créer une sorte d'entente avec les élèves en immersion s'impose. Un système par lequel ils auraient à subir les conséquences de leur utilisation de «l'autre» langue, c'est-à-dire l'anglais en classe; un segment de ce contrat social pourrait s'appliquer aux devoirs non faits, aux retards, etc.

4.3.1 Première stratégie

Sous forme de discussion de groupe, l'enseignant ou l'enseignante demandera aux élèves quelles sont leurs responsabilités en tant qu'élève. L'enseignant ou l'enseignante inscrira cette information au tableau. Il ou elle ne sera pas surpris de découvrir que l'élève connaît ses responsabilités (arriver à l'heure, faire ses devoirs, étudier avant un examen, etc.). Ces informations seront gardées au tableau. S'ils n'ont pas nommé «parler français» dans leurs responsabilités, l'enseignant ou l'enseignante pourra solliciter cette responsabilité, en leur demandant quelle autre responsabilité ils ont à assumer, dans le programme d'immersion.

Respirez profondément. Gardez le silence quelques instants. Cela donnera de l'importance au sujet qui est discuté. Ayez une discussion franche et honnête avec vos élèves et demandez-leur pourquoi il est si difficile (mais pas impossible) de parler français. L'enseignant obtiendra probablement une combinaison des raisons suivantes :

- Je n'ai pas assez de vocabulaire/d'expressions en français.
- J'utilise l'anglais parce que c'est plus rapide.
- Je parle anglais à l'extérieur de la salle de classe, c'est donc un réflexe.
- Dès que j'entends un mot anglais alentour de moi, je continue automatiquement en anglais.
- Etc.

Rappelez-leur que la responsabilité de parler français est la leur. Demandez aux élèves :

- Pourquoi sont-ils dans cette salle de classe?
- Est-ce leur choix ou celui de leur parents?
- S'ils avaient le choix, où voudraient-ils être?
- Etc.

La plupart des élèves diront qu'ils sont en immersion pour une des raisons suivantes :
parler une deuxième langue,
pour pouvoir voyager,
avoir un meilleur emploi,
être capable d'entrer à l'université,
faire face à un défi,
etc.

La plupart des élèves choisiraient aussi de rester dans le programme d'immersion, même si on leur donnait le choix de s'inscrire dans un autre programme. La question importante devient donc à ce moment :

Que fait-on avec les élèves qui dérangent votre enseignement?

Vous pouvez discuter d'un système de conséquences applicable aux interférences. Parler anglais dans un cours de français est considéré une interférence serieuse.

Amenez les élèves à proposer, suggérer des conséquences. Inscrivez-les au tableau. Certaines solutions seront drôles, voire loufoques, mais dans l'ensemble elles auront du sens. Donnez les lignes directrices suivantes en ce qui concerne les conséquences. Elles doivent être :

justes,
raisonnables,
avoir un lien avec l'offense (l'enseignant en éducation physique ne donne pas de français),

faciles à administrer (l'enseignant ne veut pas de travail supplémentaire) etc.

Réajustez ce qui a été proposé, en fonction de ces lignes directrices. Il n'y a pas de système parfait. Entendez-vous pour revoir le contrat dans un mois, à la fin du terme, etc. Selon la maturité des élèves auxquels vous enseignez, cette sensibilisation aux responsabilités de l'élève en immersion prendra de 2 à 5 heures. Ces heures seront passées à discuter un sujet qui passionnera les élèves parce qu'il les touche de très près, et ce, tout en développant la compréhension et la production orale! Vous vous préparez à couvrir un objectif relatif au discours expressif? Servez-vous de cette situation comme amorce!

4.3.2 Deuxième stratégie

Cette deuxième approche vise le même but que la première, c'est-à-dire amener les élèves en immersion à utiliser le français comme langue de communication dans la salle de classe.

L'enseignant ou l'enseignante accorde à chaque élève un nombe X de jetons ou billets au début de chaque terme/bulletin. La quantité de jetons dépendra de l'habileté des élèves à parler français, du moment de l'année scolaire où l'enseignant décidera d'utiliser ce système de comptabilité, des croyances personnelles de l'enseignant et l'enseignante, de son style d'enseignement etc. En général, de cinq à huit jetons semblent répondre à la majorité des situations.

Ce système de jetons se veut positif. Il récompense l'élève qui parle français en lui permettant de convertir ses jetons en points, lors du bulletin. Chaque jeton/billet conservé vaudra 1%. C'est donc dire que si un élève avait obtenu une note de 78% en français lors du 2e terme et qu'il lui restait cinq jetons, il pourrait hausser sa note à 83%. Ces points s'ajoutent directement sur la note déjà calculée de l'élève sur 100 points. Ce système rénumère donc l'élève qui contribue à l'atmosphère française de la classe et il contribue à reconnaître que la tâche de l'élève en immersion est laborieuse. Ce système est efficace

parce qu'il est visuel (un échange a lieu) et que ses conséquences sont immédiates.

L'élève pourra perdre ses jetons d'une seule façon, c'est-à-dire s'il parle anglais. L'élève perd un jeton chaque fois que l'enseignant ou l'enseignante le prend à converser en anglais. Lorsque l'élève n'a plus de jetons, il sera référé à l'administration de l'école, l'enseignant ayant donné à l'élève plusieurs occasions de réhabiliter son comportement.

Dans l'ensemble, ce système de jetons ou billets est extrêmement fonctionnel. Il est positif, facile à administrer, populaire auprès des élèves qui y voient un gain personnel. Il a l'avantage de simplifier ou d'éliminer les problèmes de discipline, reliés à la langue de communication utilisée dans la salle de classe.

Quelques modalités pour faciliter l'application du système de jetons ou billets

1. L'enseignant ou l'enseignante pourrait commencer l'année scolaire avec huit jetons et diminuer d'un jeton à chaque terme.

2. L'enseignant ou l'enseignante pourra demander à un élève volontaire de dessiner ce jeton/billet; un nouvel élève-dessinateur pour chaque terme est un objectif réalisable. Le modèle le plus simple a le format d'un dollar et se multiplie facilement à la photocopieuse. Attention à la contrefaçon! L'enseignant trouvera, inventera un système à l'épreuve de telle tentative. Par exemple, l'étampe officielle de l'école derrière chaque jeton/billet est virtuellement impossible à copier. Chaque élève signera chacun de ses billets/jetons à l'encre, de manière à éviter les «emprunts» d'un individu à l'autre. L'enseignant ou l'enseignante vérifiera les signatures.

3. L'enseignant ou l'enseigante doit être constant dans la manière de ramasser les jetons des élèves qui contrevienent à l'atmosphère française de la classe.

4. L'enseignant ou l'enseignante ne comptabilisera pas les jetons, une fois qu'ils sont distribués. L'élève est responsable de ses jetons/billets. De même, il ou elle refusera de remplacer les billets égarés par l'élève.

5. L'élève, qui n'a pas ses jetons au moment où l'enseignant lui en demande un, signera une «reconnaisance de dette» qui doit être acquittée dans les 24 à 48 heures.

4.3.3 L'élève au coeur du cours de français

Selon Swain et Lapkin (1986), la quantité limitée «d'inputs» auxquels les élèves en immersion sont exposés ne peut à elle seule expliquer toutes les «erreurs» grammaticales qu'ils font; elles suggèrent que l'autre moitié de l'équation pourrait être un manque d'opportunités de production (orale ou écrite) qui soient des échanges véritables nécessitant plus qu'une simple réponse courte. On apprendrait à parler en parlant, à écrire en écrivant.

La recherche de Swain et Lapkin indique que les situations observées étaient centrées sur l'enseignant ou l'enseignante plutôt que sur l'élève. L'enseignant et l'enseignante en immersion se doivent de placer l'élève au centre même du programme de français. En pratique, cela se traduit par une participation active de tous les élèves, autant dans les situations de production que dans les situations de compréhension. Travail en équipe, travail avec un ou une partenaire, centre d'écoute, divers centres fonctionnant avec une rotation, discussion en petit groupe, activités exploitant les talents et les intérêts de l'élève, sont quelques solutions à une plus grande participation des élèves. L'enseignant ou l'enseignante joue un rôle de facilitateur et ne devrait pas être le centre d'attention de ce qui se déroule dans la salle de classe.

Si le programme d'immersion ne représente pas vraiment une expérience d'immersion (au sens puriste), parce que la société qui entoure l'élève est anglophone et non pas francophone, et qu'on se situe donc entre appprendre une langue seconde (comme par osmose) et l'acquérir, il faudra que l'enseignant ou l'enseignante ait des attentes réalistes quant à la «perfection» qu'il ou elle peut attendre de ses élèves, étant donné les limites du contexte dans lequel la langue est apprise. Son rôle sera de multiplier la fréquence et l'authenticité des occasions que l'élève aura d'être actif en langue française. Il s'agira aussi d'amener l'élève à augmenter la précision avec laquelle il parle.

4.3.4 Les voyages d'échanges

De toutes les expériences vécues par les élèves en immersion, la plus marquante est le voyage d'échange. C'est ce qu'affirment eux-mêmes les élèves d'immersion, plusieurs années après que le voyage ait eu lieu. Ce voyage est pour l'élève l'occasion d'entrer en contact direct avec des représentants d'une langue et d'une culture qu'il étudie, depuis longtemps.

Il existe cependant d'autres occasions d'entrer en contact avec des francophones que le voyage d'échange. Il suffit de nommer la correspondance scolaire canadienne individuelle ou collective sous l'égide du Ministère du Loisir, de la Chasse et de Pêche de la Province de Québec ou la correspondance internationale avec des pays francophones que nous propose «International Youth Service» (**Parcours 2** p. 228).

Il pourrait s'agir aussi de visites ou de sorties à l'intérieur même de la ville où l'enseignant travaille. Les associations canadiennes-françaises ou francophones sont généralement en possession de renseignements qui pourraient aider l'enseignant ou l'enseignante en immersion à faire découvrir l'héritage francophone de la ville où il ou elle habite. Il n'est pas nécessaire que l'enseignant ou l'enseignante développe un projet de voyage hors-province dès la première année. En effet, les étapes nécessaires à l'organisation du voyage d'échange demandent à l'enseignant ou l'enseignante de la disponibilité. Il est donc préférable d'augmenter graduellement la complexité des échanges prenant place.

4.3.4.1 Organismes subventionnant des voyages d'échanges

Le but de cette section n'est pas de discuter des organisations à buts lucratifs qui facilitent ou organisent des voyages d'échanges pour les élèves. Nous nous limiterons à parler d'organismes ou d'agences à buts non-lucratifs qui relèvent des gouvernements provincial ou fédéral et qui octroient à l'élève des subventions au niveau du transport.

- Rencontres du Canada, connu autrefois sous le nom de Centre Terry Fox de la jeunesse canadienne, accueille pour une semaine à Ottawa des jeunes de

15 à 17 ans. Il s'agit d'un séjour individuel qui vise à mieux connaître les institutions canadiennes et à partager entre jeunes Canadiens leurs connaissances et leurs aptitudes. Le transport est subventionné. Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :

Rencontres du Canada
a/s: Le Centre Terry-Fox de la jeunesse Canadienne
C.P. 7279, Ottawa (Ontario)
K1L 8E3
Tél.: (613) 744-1290
1-800-267-1828

Les échanges d'élèves du secondaire, d'une durée de six mois, subventionnés par le Ministère de l'Éducation du Québec et le Ministère de l'Éducation de l'Alberta visent plusieurs objectifs, dont celui de vivre une expérience unique dans un autre système d'éducation pendant trois mois. L'élève albertain accueille à son tour son échangiste québécois pour trois mois. Cet échange est individuel. Pour plus de renseignements l'enseignant ou l'enseignante communiquera avec :

Educational Exchange
National and International Education
Alberta Education
11160 Jasper Avenue
Edmonton, Alberta
T5K 0L2 Tél : 427-2035

- L'organisme SEVEC aide aussi des groupes d'élèves à faire des échanges avec d'autres provinces. Les élèves doivent être agés de 14 à 18 ans. La durée du voyage varie de 7 à 9 jours. On pourra contacter :

SEVEC
101-1815 Alta Vista Drive
Ottawa,(Ontario)
K1G 3Y6
Tel : 613-998-3760

Coordonnateurs Provinciaux

Colombie-Britannique
(604) 387-4611
M. Cyrille Fournier
Coordonnateur
Services des langues modernes
Ministère de l'Éducation
Édifices du Parlement
Victoria (Colombie-Britannique)
V8V 2M4

Alberta (403) 427-5538
M. Richard Slevinski
Coordonnateur
Programmes langues secondes
Department of Advanced Education
9th floor - Devonian Tower East
11160 Jasper Avenue
Edmonton (Alberta) T5K 0L3

Saskatchewan (306) 933-5031
M. Stan Frey
Directeur des programmes
fédéraux-provinciaux
M. Harvey Chatlain
Responsable administratif
Ministère de l'Éducation
Bureau régional
3130-8e rue est
Saskatoon (Saskatchewan) S7H 0W2

Manitoba (204) 945-6916
M. Victor Tétrault
Coordonnateur provincial
Programmes de langues officielles
M. Christian LaRoche, Adjoint
Bureau de l'Éducation française
Ministère de l'Éducation
1181, avenue Portage, Pièce 509
Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3

Ontario (416) 965-5241
Mme Irena Kenicer
Manager - Fellowships
Ministry of Colleges and Universities
8th floor - Mowat Block
Queen's Park
Toronto (Ontario) M7A 2B4

Québec (418) 643-4633
M. Robert Savard
Coordonnateur
Direction générale de l'aide financière
aux étudiants
Ministère de l'Enseignement supérieur
et de la science
1033, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5K9

Nouveau-Brunswick (506) 453-2743
Anglais langue seconde et français
langue maternelle
M. Pierre Dumas
Directeur-adjoint à la
Direction des programmes d'études
Ministère de l'Éducation
C.P. 6000 - Kings' Place
Fredericton (Nouveau-Brunswick)
E3B 5H1

Nouvelle-Écosse (902) 424-4183
M. Gérald Aucoin
Conseiller des programmes
Ministère de l'Éducation
C.P. 578 - Trade Mart Building
Halifax (Nouvelle-Écosse) B3J 2S9

Ile-du-Prince-Édouard
(902) 892-3504
M. Ronald F. Rice
Director of Administration
Department of Éducation
P.O. Box 2000
Charlottetown (Ile-du-Prince-Édouard)
C1A 7N8

Terre-Neuve (709) 576-2741
M. Glenn Loveless
Coordonnateur Provincial
Programmes bilingues
Department of Éducation
P.O. Box 4750
St. Jonh's (Terre-Neuve) A1C 5T7

Territoire du Nord-Ouest
(403) 920-8729
Responsable
Programmes scolaires français
Ministère de l'Éducation
Yellowknife (T.N.-O.) X1A 2L9

Yukon (403) 667-5610
M. Bertrand Lacroix
Centre de français
Department of Éducation
P.O. Box 2703
Whitehorse (Yukon) Y1A 2C6

Il est important de s'assurer que l'élève en immersion connaisse l'existence de ces divers programmes d'échanges et qu'il ait l'occasion de présenter sa demande.

Un document intitulé «Recueil d'activités culturelles échanges et visites 1988» a été publié par «l'Association canadienne des professeurs d'immersion». Ce document contient une description d'échanges non mentionnés dans ce guide d'enseignement et plus de détails sur chacun des programmes ci-haut mentionnés, en plus d'offrir de l'information sur des programmes d'été. L'association «Canadian parents for French» publie aussi de temps en temps dans son «newsletter» des informations sur des échanges non subventionnés.

4.3.5 Un club de français en immersion

En immersion, les élèves associent bien souvent l'utilisation de la langue française aux cours de français, sciences humaines, mathématiques ou sciences. Les options (ces matières agréables) sont généralement offertes en anglais. On fait donc du dessin, de la potterie, le travail du bois en anglais alors que les études, le travail difficile, est associé à la langue française. Le club de français peut avantageusement aider à changer cette perception de la langue française et motiver l'élève à continuer à développer sa compétence en français.

Les activités sélectionnées peuvent être individuelles ou collectives, mais elles doivent toutes favoriser l'utilisation de la langue orale ou écrite, c'est à dire que les activités engagent activement l'élève. Les différents discours au programme (informatif, expressif, incitatif et ludique/poétique) seront représentés dans la sélection des activités :

- charades,
- correspondance avec un ou plusieurs des pays étrangers francophone/s,
- élaboration par les élèves des règlements du club,
- création de bandes dessinées,
- création d'une saynète pour les petits,
- lecture de recettes pour faire la cuisine,

- tenir un journal de ce qui se passe au club,
- etc.

L'aménagement du local se fera de façon à favoriser une communication écrite ou orale. L'organisateur calculera précisément le nombre d'élèves pouvant être accueillis par le club de façon à organiser des rotations, si nécessaire.

L'enseignant ou l'enseignante pourra décider de faire fonctionner le club indépendamment de son cours de français (à l'heure du lunch par exemple) ou d'utiliser le concept du club de français, à l'intérieur de son cours de français.

La fréquence d'utilisation du club dépendra des structures propres à chaque école ou du programme de l'enseignant.

4.4 Les éléments prosodiques et le langage non-verbal

4.4.1 Les éléments prosodiques

La production d'un discours oral quel qu'il soit, relève d'un ensemble d'éléments (structure du discours, etc.) dont les éléments prosodiques font partie.

Qu'entendons-nous par "éléments prosodiques"?

Les éléments prosodiques facilitent la communication entre le locuteur ou la locutrice et son interlocuteur ou interlocutrice, car à la parole s'associent le geste, le débit, le volume, etc., renforçant spontanément le message ou l'intention du locuteur ou locutrice, tout en permettant de garder l'intérêt du l'interlocuteur ou l'interlocutrice. Ainsi les éléments prosodiques se regroupent en deux catégories de signes : **l'auditif** (le verbal) et **le visuel** (le non-verbal).

L'auditif ou langage verbal est caractérisé par la voix, la parole avec différentes nuances liées à son timbre, son intonation, son articulation, sa prononciation et son débit. **Le visuel ou langage non-verbal** est caractérisé par l'expression du visage, les mouvements du corps, les gestes, les bruits, etc.

Francine Girard (1980) évalue la quantité de matière signifiante, que ces signes transportent dans une conversation courante, à 35% pour le langage verbal et 65% pour le langage non-verbal. La voix et le corps supportent en général le message que transmet le locuteur ou la locutrice. Il suffit, par exemple, d'observer une personne en train de dialoguer avec une autre pour constater que la voix et les gestes sont associés de façon constante à la conversation, rendant celle-ci vivante et intéressante.

Ces éléments prosodiques sont davantage intensifiés lorsqu'un locuteur ou une locutrice produit un discours expressif (joie, tristesse, opinion, etc.); s'il lui arrive d'utiliser de temps à autre un vocabulaire ou des expressions incompréhensibles pour l'interlocuteur et l'interlocutrice, le langage non-verbal aidera ceux-ci à capter et comprendre le message du locuteur ou de la locutrice. Il en est ainsi, pour l'élève en immersion qui ne comprend pas tous les éléments du français; la façon de dire (les signes auditifs), l'attitude du corps, l'expression du visage, etc., (les signes visuels) aideront cette personne à davantage saisir le message véhiculé. A l'écoute, l'élève aura une réaction et une performance fort différente dans une activité qui utilisera l'audio cassette plutôt que la vidéocassette.

Les éléments prosodiques

la voix
- la hauteur
- le timbre
- le volume

l'élocution
- la prononciation
- l'articulation
- l'intonation → accent tonique
  → accent grammatical
- le débit → la vitesse
  → la pause

a) <u>Les signes auditifs</u>

Ces signes se manifestent au niveau de la voix (son), de l'élocution (diction).

1. La voix

Certaines caractéristiques de son (la hauteur, le timbre et le volume) produites par la voix permettent de différencier les individus entre eux.

- La hauteur

Il s'agit du registre de la voix d'un individu, allant du très grave au très aigu (voix perçante, criarde, grave, etc.). La hauteur s'ajuste en général avec l'âge de l'individu. Par exemple, il est facile de distinguer la hauteur de la voix entre un enfant, un adolescent et un adulte. De même la hauteur de la voix d'un homme est différente de celle d'une femme.

- Le timbre

C'est lui qui différencie des voix de hauteur et de force identique et caractérise les voix des individus. Par exemple, les adolescents ont un registre de voix similaire, tout en ayant des timbres de voix différents. La gamme des timbres de voix est large, elle va du sourd au sonore, en passant par le grave, l'aigu et l'aigre. Par exemple, lorsque quelqu'un de familier vous téléphone, vous pouvez le reconnaître sans que la personne ait à se nommer, grâce à son timbre de voix. On peut aussi penser à une chorale où l'on retrouve les tenors, les basses, les altos, les sopranos, etc.

Il arrive que dans certaines circonstances, le timbre de voix change. Par exemple, lorsque le locuteur ou la locutrice ont le trac ou lorsqu'ils sont émus. Ces changements se manifestent par un étranglement de la voix, la voix peut être haut perchée, etc.

Pour éclaircir son timbre de voix, l'élève devrait racler sa gorge, prendre une bonne respiration avant de commencer son exposé oral, et bien ouvrir sa bouche plutôt que de parler les lèvres serrées.

Si on peut amener l'élève à éclaircir son timbre de voix, on pourra par contre, difficilement l'amener à le modifier surtout en ce qui concerne les adolescents où la voix est en métamorphose et n'a pas atteint son stade final de développement. De plus, le sexe détermine généralement le timbre de voix d'une personne : une fille aura plutôt un timbre aigu, alors que celui du garçon sera plutôt grave. Certaines personnes peuvent ajuster et améliorer leur timbre de voix; cela se retrouvera surtout au niveau du chant et plus rarement pour le simple fait de parler.

- Le volume

Il s'agit de la force, de la portée de la voix, allant de fort à faible. Par exemple, un élève ayant à faire un exposé oral devant toute une classe, devra projeter sa voix pour se faire entendre de tous. Il s'agit donc de varier le volume de sa voix selon l'auditoire ou la dimension de l'endroit où il se trouve. Au cours d'un exposé oral, le volume de sa voix devra aussi varier, lorsqu'il s'agira d'attirer l'attention de l'auditoire sur certains points particuliers ou ouvrir des parenthèses.

2. L'élocution (la diction)

L'élocution ou diction est l'une des composantes essentielles de la parole, puisqu'elle concerne la qualité des formes sonores (prononciation), la clarté de l'élocution (articulation) et la vitesse de déroulement du flot de paroles (débit), le ton sur lequel le message est produit (l'intonation). La prononciation, l'articulation, le débit (vitesse et pause) et l'intonation représentent donc les différents aspects de la diction.

- La prononciation

Selon le Petit Robert (1984), la prononciation «c'est l'art, la manière de prononcer les phonèmes, les mots d'une langue conformément aux règles, à l'usage».

Il y a donc des règles de base qui régissent la prononciation des phonèmes et des mots français. Ces règles, l'enfant en immersion commence à les acquérir inconsciemment dès son entrée dans le programme. Il commence à prononcer les mots, à reproduire les phonèmes de ses enseignants, de ses pairs qui lui servent de modèles. Contrairement à l'apprentissage d'une langue maternelle, cet apprentissage se fait uniquement avec les gens de son milieu scolaire. La réalité du contexte scolaire de l'élève en immersion impose certaines limites à la quantité de mots qu'il entendra pendant son apprentissage; son milieu familial ne pouvant suppléer à cet apprentissage.

Il n'y a cependant aucune équivalence entre la quantité de mots, dont la prononciation est connue par l'élève, et la somme de son vocabulaire; l'élève en immersion, grâce à ses lectures personnelles ou autres, a en sa possession un vocabulaire beaucoup plus étendu que celui qu'il peut prononcer. Arrivé au secondaire, l'élève continue à apprendre à prononcer correctement de nouveaux mots, ses champs linguistiques se développent, s'étendent, s'enrichissent au contact d'activités signifiantes.

Amener l'élève à une prononciation correcte des mots

Au secondaire, l'élève doit davantage faire attention à sa prononciation au fur et à mesure que les années passent, car si lors d'un discours oral des mots mal prononcés peuvent être acceptables chez l'enfant, ils le seront beaucoup moins chez l'adolescent ou l'adolescente et peu tolérés chez l'adulte; ils risqueraient de compromettre son discours ou son intervention, lors d'une discussion entre plusieurs intervenants ou intervenantes. La prononciation doit donc être la plus claire possible.

Ce qui importe, c'est de se débarasser de toutes mauvaises prononciations qui pourraient nuire à la compréhension du discours et à la crédibilité du locuteur

ou de la locutrice, dans une situation de communication. Une mauvaise prononciation peut être causée par le fait qu'une personne n'ouvre pas suffisamment la bouche pour parler (parle les dents serrées) ou dans certains cas des personnes qui ont des problèmes d'élocution. Il y a aussi ceux ou celles qui parlent tellement vite qu'ils escamotent la plupart des syllabes des mots qu'ils prononcent. Il arrive souvent que ces problèmes de prononciation soient reliés à la nervosité, au stress, à l'inconfort du locuteur et de la locutrice, face au discours qu'ils doivent prononcer ou face à leurs interlocuteurs ou interlocutrices.

Certains mots, beaucoup plus usuels que d'autres, doivent être prononcés correctement sans hésitation, comme par exemple nerf, oignon, etc. D'autres, peu fréquents ou même rares, tels que imbroglio (imbrolyo), encoignure (encognure), etc., ne devraient pas faire l'objet d'une étude particulière, sauf si la prononciation de ces mots nuit à la compréhension du discours. D'ailleurs, la plupart du temps, ces mots sont utilisés dans un niveau de langue littéraire que peu de gens utilisent dans leur quotidien. L'élève peut aussi se référer au dictionnaire pour savoir comment prononcer le mot, pourvu qu'il sache lire la phonétique internationale.

Ce qui importe pour l'enseignant ou l'enseignante, c'est **d'amener l'élève à prononcer correctement les mots les plus fréquents (usuels) de la langue française,** de sorte que l'élève soit en mesure de produire des discours oraux où la prononciation des mots sera claire pour faciliter la compréhension du discours.

Il ne s'agit pas de reprendre l'élève chaque fois qu'il prononcera mal un mot, mais plutôt d'attendre qu'il ait terminé de dire ce qu'il avait à dire. L'enseignant ou l'enseignante devrait pouvoir réutiliser les mots mal prononcés dans sa rétroaction. C'est en écoutant les mots utilisés correctement que l'élève sera amené à corriger la mauvaise prononciation de certains mots. En immersion, l'enseignant ou l'enseignante est bien souvent le seul modèle linguistique et phonétique pour l'élève. Si le problème persiste, il lui sera possible de voir individuellement l'élève, lui mentionner les mots mal prononcés les plus fréquents et pratiquer avec lui la bonne prononciation de

ceux-ci. Le chapitre 4.2.6b «La pédagogie de développement» explique davantage l'approche «corrective» préconisée par le nouveau programme.

- L'articulation

En phonétique, l'articulation est indissociable de la prononciation. L'articulation consiste en «l'ensemble des mouvements des organes phonateurs nécessaires à la formation des phonèmes» (Petit Robert 84). En linguistique, la théorie de Martinet (1960, 1967) indique qu'il existe une double articulation qui se fonde sur la notion de choix. Ainsi, il y a deux types de choix (les monèmes et les phonèmes) correspondant à deux niveaux d'analyse. **Les monèmes** consistent en des unités singificatives minimales, c'est-à-dire qu'à partir d'une phrase, telle que **«je vais à la gare»**, on peut diviser celle-ci en plus petites unités pourvues de sens. Le locuteur ou la locutrice procède ici à cinq choix successifs correspondant à cinq unités significatives distinctes : **je, vais, à, la, gare.**

Les phonèmes consistent en des unités distinctives, c'est-à- dire des unités formant les monèmes et servant à les distinguer les uns des autres. Contrairement aux monèmes, ces unités sont dépourvues de sens. Ainsi dans **«gare»**, le locuteur ou la locutrice a choisi les trois phonèmes **(g), (a), (r)** capables de différencier ce monème de tous ceux qui lui sont substituables dans cet énoncé : mare ou barre se différencie de gare uniquement par leur phonème **(m) ou (b).** L'articulation (ou élocution) doit donc être claire et naturelle, pour éviter des confusions dans certains monèmes et en même temps, dans la compréhension du message.

Amener l'élève à se sensibiliser à sa prononciation

Il est important de rappeler aux élèves en immersion qu'une prononciation juste est nécessaire à une communication efficace. Un mot mal prononcé, ou un bout de phrase mal articulé est suffisant pour faire perdre complètement le sens du message qui est transmis.

L'accent est une prononciation particulière d'une langue selon que l'on soit d'une région, d'un pays, etc. Un individu, parlant une langue qui n'est pas sa

langue maternelle, parlera généralement avec un accent différent de celui qu'aurait un autochtone. Dans l'ensemble, la communication de l'élève en immersion n'est pas handicappée par son accent. Si cet accent ne nuit pas à la communication, l'enseignant ou l'enseignante ne s'en préoccupera pas; cependant, s'il devient un obstacle à la communication, il ou elle devra travailler plus particulièrement avec cet élève, de façon à ce que sa communication devienne intelligible. L'enseignant ou l'enseignante pourrait aussi choisir de reférer cet élève aux services spéciaux s'ils sont disponibles à l'intérieur de son école. Un matériel, tel qu'un magnétophone pourrait aider cet élève à améliorer sa prononciation.

- L'intonation

Si la voix dit des mots, le ton sur lequel ces mots sont dits peut signifier plus qu'eux. En effet, «intoner c'est d'abord une affaire de sentiment, de compréhension et de conviction» (L. Bellanger 1979).

L'intonation, c'est l'expressivité de la diction qui rend la communication directe et passionnate. L'intonation est la mélodie de la phrase. Un locuteur ou une locutrice peut accentuer la voix ou l'abaisser; intoner c'est mettre de la vie dans son discours. L'absence de variation d'intonation rend le discours sans vie, ennuyeux. Des intonations variées permettent de transmettre des émotions à travers la communication et aident l'interlocuteur ou l'interlocutrice à mieux saisir le message du locuteur ou de la locutrice. L'intonation utilise la voix, sa hauteur, son timbre, son volume et son débit pour appuyer l'expression du locuteur ou de la locutrice. Des jeux d'intonation peuvent changer le sens d'un mot ou d'un message. Par exemple, Bellanger a relevé jusqu'à huit façons de dire «bonjour» : le bonjour hostile, aimable, poli, de surface, intime, etc. Pensons aussi aux intonations ironiques ou sarcastiques que certaines personnes utilisent pour exprimer l'inverse du message. Par exemple, «je suis pour le bilinguisme pan-canadien», dit avec sarcasme, signifie «je suis contre».

Lorsqu'une personne exprime son opinion vis-à-vis quelque chose ou quelqu'un, le ton sur lequel cette opinion sera exprimée sera crucial : ou l'interlocuteur et l'interlocutrice se rallieront à cette opinion ou tout simplement ils la

rejeteront, non pas forcément à cause du contenu du discours, mais plutôt à cause de la façon (ton arrogant, persuasif, relaxé, insultant, etc.) dont le message a été dit. Nietzsche a déjà écrit à cet effet que nous contredisons souvent une opinion, non pas à cause de son contenu mais en réalité à cause du ton sur lequel elle a été exprimée.

L'intonation peut refléter aussi le caractère et les humeurs d'une personne. Il y a bien des façons d'exprimer sa joie, sa tristesse, son dédain, son agacement, etc., tout simplement à travers le ton de son message. L'intonation peut servir aussi d'objet de manipulation d'un auditoire. En effet, certaines personnes peuvent, par le jeu intonatoire, manipuler l'affectivité de leurs interlocuteurs et interlocutrices et ainsi avoir une influence (négative ou positive) considérable sur leur comportement. Pensons, par exemple, aux grands rassemblements charismatiques, aux élections, aux vendeurs, etc. Les chefs, les meneurs sont en général capables d'atteindre leur but en sachant bien doser leur jeu intonatoire; ils savent à l'avance à quel auditoire ils auront à faire et l'impact que ce jeu intonatoire aura sur l'affectivité (toucher la corde sensible de la personne) des interlocuteurs et des interlocutrices.

En linguistique, l'intonation est considérée comme étant une succession de syllabes accentuées et de syllables non-accentuées, à l'intérieur même d'une phrase. Il existe en fait trois types d'intonation : l'**accent tonique**, l'**accent d'insistance** et l'**intonation grammaticale**.

L'accent tonique

Les syllabes des mots d'une phrase ne sont pas toutes prononcées sur le même ton; les unes, prononcées avec plus d'intensité, portent l'accent tonique. Il se place généralement sur les derniers mots de la phrase et à la fin d'un groupe de mots qu'on ne peut séparer, soit à cause du sens ou du rôle grammatical.

Ex. : Lorsque le nettoyage de la rivière Bow sera terminé, les jeunes s'y baigneront.

L'accent d'insistance

Il fait ressortir l'importance d'un mot, d'une idée, il exprime l'intensité d'un sentiment.
Ex. : C'est incroyable comme c'est beau!

L'accent d'insistance se situe surtout sur la première syllabe des mots.
Ex. : C'est superbe!
L'océan est une immense étendue d'eau.

Certaines personnes, en plus d'insister sur la première syllabe du mot qu'elles veulent mettre en évidence vont jusqu'à détacher le mot en séquences de syllabes (ex. : cet individu est dan-gereux) pour maximiser l'insistance et s'assurer ainsi que le message est bien saisi par l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

Les prêtres lors de leur sermon, les politiciennes critiquant l'adversité et les reporters sportifs en sont de bons exemples. Parmi eux, certains et certaines utilisent presqu'à «tour de bras» l'accent d'insistance au point même d'en abuser.

L'intonation grammaticale

L'intonation varie selon la valeur grammaticale de la phrase. L'intonation peut être **ouvrante,** c'est-à-dire que d'après le **ton montant** de la phrase, on peut s'attendre à ce qu'un interlocuteur ou une interlocutrice réponde. Cette intonation ouvre l'écoute, attire l'attention et crée l'attente. Nous avons affaire, dans ce cas, à une phrase de type interrogative.

Ex. : Quand vas-tu au cinéma?



L'intonation peut être **fermante** c'est-à-dire que d'après le ton **descendant** de la phrase, on peut s'attendre à ce que cette phrase comble l'attente, réponde

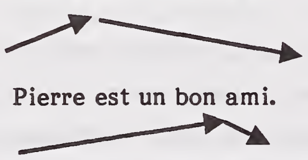
en fait à un point particulier. Nous avons affaire, dans ce cas, à une phrase de type déclarative.

Ex. : Pierre est un bon ami.



Toutefois, le sens de la phrase peut prendre une toute autre signification si on en change l'intonation;

Ex. : Pierre est un bon ami.



Pierre est un bon ami.

Enfin, il y a la phrase qui utilise une **intonation expressive.** Il s'agit de **phrase exclamative,** généralement très **spontanée** et **imprégnée d'une forte charge d'expressivité de la pensée.** Elle peut être **ouvrante** ou **fermante** selon la situation présente.

Ex. : C'est incroyable!



C'est incroyable!

Amener l'élève à varier l'intonation de son discours

L'intonation permet donc au locuteur ou à la locutrice d'être plus communicatif et plus expressif. Pour éviter toute monotonie lors d'un discours, le locuteur ou la locutrice veillera à utiliser le ton juste, à le varier au fur et à mesure que le discours se déroule, en tenant compte de l'auditoire auquel il s'adresse, afin de garder l'intérêt de cet auditoire et s'assurer que l'intention de communication soit atteinte.

L'enseignant ou l'enseignante devra **amener l'élève à varier ses intonations** à travers la présentation de son exposé oral, suivant qu'il ait à convaincre son

auditoire, l'informer, l'émouvoir ou le distraire en racontant des histoires. Il importe de faire comprendre à l'élève que **la monotonie tue le discours.** À titre d'exemple, pendant quelques minutes, l'enseignant ou l'enseignante pourrait parler ou réciter un poème sans aucune variation d'intonation, pour que l'élève puisse bien prendre conscience que **varier ses intonations, c'est faire vivre son discours et le rendre agréable, pour que l'interlocuteur ou l'interlocutrice l'écoute et s'y intéresse.**

- Le débit

Le débit, c'est le mouvement de la parole, la vitesse à laquelle un message est communiqué.

Il y a deux aspects qui caractérisent le débit : la **vitesse** et la **pause.**

La vitesse

Le débit peut dépendre de plusieurs facteurs : l'expérience de la prise de parole, la quantité d'idées ou de faits pouvant être transmise, la capacité de construire spontanément des phrases syntaxiquement valables (correctes), la capacité d'utiliser immédiatement un vocabulaire adéquat reflétant l'intention et la situation de communication, la façon dont le locuteur ou la locutrice respire au cours de la communication. Lors d'un discours, un locuteur ou une locutrice peut varier le débit de sa communication. Les variations de débit aident à rendre compte des différentes parties d'un discours. C'est cette variété du débit (et de l'intonation) qui créera la richesse et l'intensité du discours. Ainsi, la pensée (les idées) s'inscrit dans un mouvement, un rythme qui brise la monotonie et l'ennui chez l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

Par exemple, un locuteur ou une locutrice peut accéler son débit pendant une anecdote ou un rappel; ralentir, lorsqu'il s'agit de définitions ou d'explications; adopter un débit plus lent, lorsqu'il pose une question. Si l'occasion se présente, il vous sera facile de constater cette variation de débit, en écoutant parler le meneur de jeu à l'émission **Génies en herbes,** à la télévision française de Radio Canada (CBXFT).

Le débit d'un discours peut varier spontanément selon l'attitude de l'auditoire, et pour cela, il est important que le locuteur ou la locutrice observe ses interlocuteurs et interlocutrices, (voir la partie suivante : les pauses) pour adapter le débit de son discours aux réactions expressives de cet auditoire (expressions du visage) et leur permettre, soit de prendre le temps d'assimiler les idées exposées, soit de passer plus rapidement certains passages du discours qui peuvent paraître insidieux.

Par exemple, il est mentionné ci-dessus qu'il est préférable de ralentir son débit lorsqu'on donne des explications, mais si d'après les caractéristiques du visage des interlocuteurs et interlocutrices ces explications apparaissent connues ou superflues, le locuteur ou la locutrice aura alors intérêt à accélerer son débit pour passer rapidement ces éléments du discours et en arriver au point suivant, afin de garder l'intérêt de l'auditoire.

Le débit convenable sera celui qui permettra au locuteur ou à la locutrice de se faire comprendre, en parlant assez lentement pour permettre l'assimilation de ce qui est dit (nous en reparlerons dans l'autre aspect : les pauses) et assez rapidement pour garder l'attention et l'intérêt de l'auditoire.

La pause

Si l'on considère que le débit correspond à la vitesse à laquelle une personne parle, il importe de mentionner que le débit s'organise aussi à partir des pauses.

La pause est en fait un temps d'arrêt, qui peut varier d'une fraction de seconde à quelques secondes, dans le débit d'un locuteur ou d'une locutrice. La pause peut-être volontaire et significative ou, au contraire, imprévue et non significative.

Les pauses volontaires et significatives sont là pour garder le contact avec l'auditoire (à cet effet, il est intéressant de se référer à la section «Stratégies en compréhension orale» «L'utilisation des silences et des pauses» (2.4.1.b), où est expliqué brièvement l'utilité des pauses dans un discours.

La pause joue un rôle important dans le débit, car elle permet à l'interlocuteur ou à l'interlocutrice d'assimiler, de digérer l'information qu'on lui procure (donne). Ce court laps de temps suffit pour permettre à l'individu d'imager (de visualiser) l'idée qu'il vient de recevoir et par conséquent, de mieux la comprendre.

La pause permet aussi au locuteur ou à la locutrice de prendre le temps de regarder (d'observer surtout le visage) ses interlocuteurs et interlocutrices et de s'assurer que le transfert de l'idée s'est bien effectué.

À l'inverse, les pauses imprévues et non significatives peuvent, la plupart du temps, survenir à cause de la nervosité (le trac) du locuteur ou de la locutrice, ou de la mauvaise connaissance du sujet. La communication sera alors souvent ponctuée de [eee] marquant l'hésitation, la personne cherchera ses mots, elle piétinera, etc. D'autres éléments imprévus peuvent engendrer des pauses involontaires, comme un manque de respirations (manque de souffle) qui peut marquer un arrêt spontané dans le débit du locuteur ou de la locutrice.

Certaines personnes utilisent la pause pour attirer particulièrement l'attention de l'auditoire sur l'importance de ce qui va être dit. Par contre, il y en a d'autres qui ne savent pas toujours très bien où placer les pauses dans leur communication. Cela peut avoir pour effet de semer la confusion chez les interlocuteurs et interlocutrices et faire perdre en même temps la crédibilité du locuteur ou de la locutrice. Prenons, par exemple, la phrase suivante : "Robert dit Isabelle est formidable". Sans pause, le message peut paraître ambigu. Mais en y ajoutant une pause, celle-ci pourra se placer à deux endroits différents de la phrase et obtenir ainsi deux sens opposés l'un de l'autre. Par exemple :

- «Robert dit// : Isabelle est formidable!»
- «Robert/, dit Isabelle/, est formidable.»

Parce que les pauses renseignent l'auditoire sur la bonne maîtrise du discours par le locuteur ou la locutrice, il importe donc de bien savoir où placer ces pauses et par conséquent, de se préparer en déterminant à l'avance où seront

situées la majorité des pauses. Les autres seront celles qui s'accommoderont avec l'auditoire, avec ses réactions et sa compréhension du discours.

Amener l'élève à contrôler son débit dans un discours

Pour vraiment bien faire saisir à l'élève l'importance du débit dans un discours, l'enseignant ou l'enseignante lui fera écouter un exposé de quelques minutes où il ou elle passera d'un débit rapide à un débit lent, puis normal. L'élève devrait alors se rendre compte que trop rapide il ne peut rien comprendre, et que trop lent, ça n'a pas l'air naturel et c'est ennuyant. Cette expérience peut se répéter, mais cette fois-ci avec un différent type de discours, afin de faire comprendre à l'élève, par exemple, qu'un discours incitatif n'a pas le même débit qu'un discours expressif. **L'élève devrait aussi avoir l'occasion de s'écouter parler aussi souvent que possible, afin qu'il puisse lui-même se rendre compte de la façon dont son discours est dit** (utilisation a utilisé des phrases trop longue, débit trop rapide, etc.). La rétroaction des autres élèves de la classe pourra aussi lui servir d'indices pour objectiver son discours et ainsi en améliorer les points faibles, la prochaine fois qu'il aura l'occasion de faire un exposé oral.

En conclusion, les variations de débit et les pauses, ponctuation de l'expression orale, permettent non seulement à l'auditoire de suivre le cours de la pensée du locuteur ou de la locutrice, mais le renseignent aussi sur la profondeur de cette idée. **Savoir contrôler le débit et pauses de sa communication et pouvoir les faire varier (réajuster) selon la situation de communication, c'est être capable de mettre le discours à la portée de tous ceux qui l'écoutent.**

b) Les signes visuels

Lorsqu'on se met à observer une personne en train de parler , on peut constater qu'elle associe, la plupart du temps, à la parole, toute une série de mouvements de différentes parties du corps, surtout les bras, les mains et le visage.
En fait, le discours se déroule en faisant coïncider deux formes de langage parallèles : le langage des mots et le langage visuel.

1. À quoi servent les signes visuels?

Le langage visuel clarifie, nuance, anime et renforce les idées qui sont d'abord exprimées par les mots. Les gestes des bras et des mains et les expressions du visage permettent donc au message d'avoir plus d'impact sur l'auditoire. Le mouvement des jambes s'effectue, généralement, lorsque le locuteur ou la locutrice se déplace d'un bout à l'autre de la scène, afin de mettre de l'action et d'atteindre l'ensemble de l'auditoire plutôt que seulement les personnes qui sont en face d'eux (en se déplaçant sur la scène, le regard du locuteur ou de la locutrice donne l'impression d'entrer plus en contact avec chaque membre de l'auditoire).

Le langage visuel permet d'établir une communication réelle physique et émotive entre le locuteur ou la locutrice et l'interlocuteur ou l'interlocutrice. Les signes visuels montrent à l'auditoire ce que le locuteur ou la locutrice peut vraiment ressentir. Il arrive même que des interlocuteurs ou interlocutrices communient avec le locuteur ou la locutrice au point de ressentir eux- mêmes les émotions de celui-ci. Par exemple, si on regarde la scène triste d'un film sentimental où l'on voit un personnage exprimant un choc qu'il a reçu, l'empathie s'installera petit à petit. Il est fort probable que notre visage marquera la tristesse; certaines personnes auront même vraiment les larmes aux yeux. Le personnage de ce film prouve qu'il peut nous émouvoir au moyen de son expression verbale et non-verbale et nous faire ressentir ce qu'il éprouve.

Connaître la nature du langage non-verbal, les formes qu'il peut prendre et les interprétations possibles qu'un interlocuteur ou une interlocutrice peut utiliser, peut aider le locuteur ou la locutrice à améliorer sa performance devant un auditoire. Le tableau qui suit, énumère l'ensemble des éléments constituant le langage non-verbal.

TABLEAU DU LANGAGE NON VERBAL*

Nature du non-verbal	Formes qu'il peut prendre	Interprétations possibles
Le regard	- fixe, fuyant, mobile, circulaire, instable, vide, "ailleurs"...	- Renseigne sur l'adhésion aux idées - Renseigne sur la vie intérieure - Prend une signification morale (franc, sincère, honnête) - Sert à juger (bête, intelligent...)
Les expressions du visage	- Toutes les mimiques (front, sourcils...), grimaces, sourires, tics (bouche en coin...)	- Elles anticipent sur la parole - Elles renseignent sur l'écoute - Elles reflètent le "confort" et la tension de l'orateur
Les mouvements de la tête	- Nature du maintien, du port..., hochements, balancements, rigidité, verticalité, étirement du cou	- Ils ponctuent la phrase, suivent de près les intonations, les renforcent - Ils se substituent à la parole pour dire : oui, non, un peu, presque
Les mains	- Se croisent, se posent à plat, battent l'air, s'ouvrent, se ferment, se serrent, se crispent, les doigts jouent à mimer	- Les mains doublent la parole. Elles "imagent" la pensée, dessinent - Elles enregistrent la tension, le trac ou l'aisance (fébrilité, confort, dynamisme, apathie)
les gestes	- C'est la mise en jeu des avant-bras, des bras et des épaules, une infinité de gestes est possible. Ils relèvent de l'expression corporelle	- Le geste donne naissance à la parole. Le corps "libéré" bouge - Les gestes sont un remède au trac - Les gestes rendent vivante la parole Certains ne relèvent que de l'intention de se donner une contenance
La position du corps	- Maintien du buste - Position des jambes (serrées, écartées, pliées, tendues) - Façon de s'asseoir - Nature de l'équilibre (où est le centre de gravité?)	- La position du corps "colle" au tempérament (buste en avant, en arrière) - Elle contribue à mettre à l'aise (respiration, ascendant, confort), renseigne sur le degré d'assurance, de timidité, de désinvolture, de conviction
Les mouvements du corps	- Se lever, s'asseoir - Faire les cent pas... - Se redresser, se tasser - Tourner en rond, piétiner	- Le corps enregistre des sensations plus générales provenant de la façon dont est vécu le dialogue (contentement, étonnement, inquiétude, agacement...)
Les relations aux objets	- Jeu avec les stylos - Les bijoux, les cigarettes - Les montres, les lunettes - Le visage en tant qu'objet - Les boutons des vêtements - Faire des dessins, griffonner	- Les objets servent d'exutoire à la nervosité, la tension, l'appréhension; l'activité qu'ils suscitent sont un refuge (volonté de se retrancher...), la relation aux objets est une manifestation de détachement, de la lassitude..., la relation aux objets est parfois simple - recherche de contenance
Les bruits	- Toux, toussotements - Râclements de gorge - Tapotements - Mots parasites (euh...)	- Les bruits peuvent être compris comme volonté de se manifester en dehors de la parole - Leur signification peut être totalement contradictoire
Les sensations physiologiques	- Rougir, pâlir - Avoir chaud, froid - Se cripser, bégayer - Trembler - Respiration haletante	- Elles renseignent sur le trac, l'émotion, la tension de celui qui parle

L. Bellenger, **L'expression orale**, collection "Que sais-je?", P.U.F., Paris, 1979.

*Puisque les élèves sont en situation d'apprentissage, il ne s'agira pas pour l'enseignant oul'enseignante d'utiliser le tableau du langage non-verbal comme des techniques que l'élève doit obligatoirement respecter les unes après les autres, au risque d'être pénalisé. Ce tableau doit plutôt servir d'outil (aide) pour permettre à l'élève, en respectant son niveau d'apprentissage, d'améliorer son expression non-verbale.

Bien sûr, chacun à son propre langage visuel et l'utilise à son propre gré. Ce qui signifie qu'aucune forme de langage non-verbal ne peut être considérée comme mauvaise si celle-ci sert à mieux communiquer ses idées. Cependant, il importe d'avoir un bon contrôle de soi en s'assurant que lors d'un discours, les langages visuel et auditif soient volontaires et naturels et au service des idées que le locuteur ou la locutrice communique à son auditoire, afin de mieux les clarifier, les renforcer ou les nuancer.

Un locuteur ou une locutrice ne présentant aucune expression sur le visage et qui se fige, sans le moindre mouvement, rendra la communication plus difficile et probablement ennuyeuse pour son auditoire. La communication locuteur - interlocuteur aura peu de chance de se faire.

2. Vers la maîtrise du langage non-verbal par l'élève

L'enseignant ou l'enseignante devrait amener l'élève à comprendre que le langage non-verbal (l'apparence et l'attitude du corps et l'expression du visage) est très important dans la communication orale. Il ne suffit pas de savoir parler correctement le français pour être bien compris, mais aussi d'utiliser le plus naturellement possible différents aspects du langage non-verbal pour favoriser une meilleure réception et compréhension de son discours auprès de son auditoire.

De ce fait, l'enseignant ou l'enseignante devrait permettre à l'élève de multiplier les occasions de s'exprimer oralement en public à travers des activités de communication signifiantes. Par exemple, à partir des informations diffusées quotidiennement par les médias, les élèves, à tour de rôle (1 ou 2 chaque fois que cela est possible) présentent et commentent brièvement à la classe l'information qui a suscité leur intérêt. Lors de cette courte présentation (quelques minutes), l'élève devra mettre en action ses langages verbal et non-verbal pour que sa présentation soit valable.

Cette présentation pourrait être suivie d'une discussion sur le sujet et sur la façon dont l'élève a présenté son discours.

Cette activité a l'avantage de permettre aux élèves de rendre plus familière la communication en public, puisqu'elle est plus **fréquente**. En effet, l'enseignant ou l'enseignante n'a pas à attendre d'arriver au module de la communication orale pour faire des activités d'oral. Cette fréquence des discours a pour effet positif d'amoindrir le trac, d'apprendre à le contrôler tout en ayant l'occasion d'améliorer les communications verbale et non-verbale de l'élève. **De fréquentes activités orales d'échange entre les élèves sur des points d'intérêts facilitent leur prise de parole.** Petit à petit et dans une ambiance de pédagogie de développement, l'élève prendra goût à s'exprimer oralement et à prendre la parole lors de débat. Il deviendra de plus en plus apte à produire des discours oraux de plus grande envergure (devant la classe, l'école, à un concours oratoire, lors d'une assemblée, lors d'une entrevue, etc.).

Communiquer oralement devrait devenir pour l'élève, un acte naturel et agréable et non pas un acte contraignant (une corvée). Le tableau du langage non-verbal devrait permettre à l'élève de mieux comprendre le langage non-verbal et lui donner l'occasion d'améliorer petit à petit sa performance.

L'utilisation d'une caméra-vidéo pourrait être avantageuse pour l'élève. En effet, s'il est possible de filmer un élève en train de faire son exposé oral, celui-ci pourra mieux objectiver sa performance en écoutant l'enregistrement. Il pourrait alors avoir comme objectif de corriger l'un des aspects des éléments prosodiques, lors d'une prochaine présentation orale.

4.4.2 Les facteurs qui peuvent influencer les éléments prosodiques

a) Le trac

Le trac, perçu par la majorité des gens comme étant l'**obstacle**, le seuil infranchissable à la communication orale, **empêche** la plupart du temps **l'individu de libérer sa parole et son expression.**

Selon une enquête effectuée par F. Girard en 1980 auprès de 265 élèves de 12e et 13e années, près de 95% d'entre eux éprouvaient une certaine nervosité avant et au moment de faire un exposé oral. L'idée de parler en public, d'être le point de mire d'un auditoire et la crainte d'oublier ce qu'il faut dire, mettent

en branle chez l'individu toutes les caractéristiques d'un stress relié au trac. Mais qu'est-ce donc que le trac?

Le Petit Robert le définit comme étant «la peur et l'angoisse irraisonnées que l'on ressent avant d'affronter le public, de subir une épreuve, d'exécuter une résolution, et que l'action dissipe généralement». Il s'agit plus d'angoisse que de peur puisque la peur est davantage associée à un danger fictif ou réel que l'on court. Or, tel n'est pas le cas avec le trac.

Souvent, l'angoisse se manifeste chez un individu lorsqu'il se voit placer dans une situation où il doit exécuter une performance, (exposé, entrevue, spectacle, etc.) dont il ne contrôle pas forcément tous les éléments (surtout l'auditoire); par conséquent, l'issue de cette performance demeure pour lui incertaine. C'est donc l'incertitude de ce qui va arriver au cours du discours qui rend le locuteur ou la locutrice anxieux.

Le trac, synonyme d'anxiété et de nervosité, se manifeste chez la personne par des symptômes psychologiques et physiologiques. Ces symptômes sont la plupart du temps intérieurs. Par exemple, le coeur se met à battre plus vite, on a des chaleurs, des frissons, des crampes, la bouche peut devenir pâteuse ou sèche, les mains moites, froides, etc. Les symptômes du trac peuvent aussi se manifester de façon plus visible, par exemple, par le tremblement de la voix, ou encore on parle trop vite de peur d'oublier ce qu'on a à dire; il peut aussi y avoir des hésitations plus fréquentes dans la diffusion du message ponctuée de [eee]. Il y a les fameux trous de mémoires, des idées qui se mélangent ou se répètent, les jambes qui tremblent, etc. Bien souvent, le locuteur ou la locutrice pris de trac demeure figé devant son auditoire. Heureusement, ces symptômes intérieurs et extérieurs ne sont pas tous présents à la fois. De plus, ils varient selon les individus et leur expérience du public.

Tous ces symptômes surviennent à divers degrés, à cause du changement que la nervosité amène dans le métabolisme sanguin du locuteur ou de la locutrice. En effet, le trac occasionne momentanément un accroissement de la pression sanguine de l'individu et apporte une décharge (production) supplémentaire d'adrénaline qui, en même temps, amène une accélération de la respiration et du rythme cardiaque. Ce qui peut paraître rassurant, c'est que le trac apparaît

comme étant normal et quasi universel. Certaines personnes acceptent le trac comme étant la «pilule» d'énergie qui leur permettra d'exceller dans leur performance (écouter l'entrevue avec André Roy - cassette - nº 27 - 7e francophone, Alberta Education); pour d'autres ce sera le «coup de grâce» à toute initiative dans leur performance, à cause d'une panique qui s'installe petit à petit.

Il existe heureusement des moyens de contrôler son trac afin que celui-ci ne puisse nuire au locuteur ou à la locutrice. (Voir 4.4.2. c-i : Comment amener l'élève à contrôler le trac).

b) L'humour

Il y a des personnes qui ont l'humour facile, d'autres pas. Malgré le fait que l'humour ne soit pas considéré comme indispensable au discours, il peut avoir son utilité et bien servir son locuteur ou sa locutrice.

En effet, quelques pointes d'humour peuvent avoir un impact positif sur l'auditoire. Qu'il s'agisse de calembours (jeux de mots), de l'exagération d'une vérité ou d'un fait rapporté qui amène les interlocuteurs ou interlocutrices à se rendre compte de l'absurdité de l'énoncé ou qu'il s'agisse tout simplement de raconter, entre parenthèses, un fait cocasse qui est arrivé au locuteur ou à la locutrice pendant sa recherche, l'humour aura pour effet d'attirer l'attention de l'auditoire, de lui apporter un air d'aisance et d'alléger quelque peu l'atmosphère. C'est comme une pause à travers le sérieux d'un discours.

L'humour peut permettre à la fois de décontracter le locuteur ou la locutrice en proie au trac et l'auditoire s'apprétant à écouter. Par exemple, en racontant une courte anecdote reliée au discours, en saisissant une information récemment sortie dans les médias, ou encore si l'on utilise des dispositives, la première pourrait avoir été mise «par erreur» et représenter le locuteur ou la locutrice en train de se baigner (le coup classique), etc. Dans un discours, il faudra bien faire attention de bien doser son humour (ne pas en mettre exagérément, mais plutôt juste ce qu'il faut pour garder l'attention du public) et savoir aussi où et quand l'utiliser. Car, au lieu de servir d'outil pour créer une symbiose entre le locuteur ou la locutrice et son auditoire, trop d'humour

pourrait à l'inverse évoquer pour l'auditoire le manque de sérieux et de crédibilité du locuteur ou de la locutrice.

c) Moyens pratiques pour aider l'élève à améliorer la qualité de sa communication orale

(i) Comment amener l'élève à contrôler le trac

Avant de pouvoir informer l'élève sur les différents moyens de contrôler le trac, l'enseignant ou l'enseignante doit avant tout l'amener à comprendre ce qu'est le trac, les différentes formes qu'il revêt et les réactions qu'il entraîne chez l'individu. La compréhension du trac permet à l'élève de mieux se rendre compte et de comprendre ce qui se passe en lui lorsqu'il a une performance à réaliser. Il sait à quoi s'attendre avant de commencer. Un exposé oral, sauf dans des circonstances spéciales, ne se prépare pas du jour au lendemain. Il s'agit donc pour l'élève de se conditionner mentalement (se motiver) à «affronter» le public. Il importe de bien connaître ses forces et ses faiblesses, afin de pouvoir les utiliser à bon escient. La réussite du discours oral dépendra de l'effort apporté par l'élève pour atteindre son but, c'est-à-dire qu'il s'agit pour lui de bien **se préparer, se concentrer, se décontracter** et **avoir confiance.**

(ii) Amener l'élève à se préparer

Se préparer, c'est s'informer pour connaître suffisamment son sujet et l'auditoire auquel il va s'adresser (aux élèves de sa classe, de l'école, à un groupe de parents, etc.). Il ne faut donc pas être plus ou moins prêt, mais l'être entièrement, adéquatement. Se préparer, ça prend du temps, ce n'est donc pas à la dernière minute qu'on se prépare. L'enseignant ou l'enseignante pourra veiller à suivre les étapes de préparation auprès de ses élèves et leur servir de personne-ressource. Cela signifie que l'élève ne doit négliger aucun effort dans la préparation de son exposé oral. Il s'agira d'être simple, de faire des phrases courtes et d'éviter les ambiguïtés, c'est-à-dire d'ajouter dans l'exposé des éléments qu'il n'est pas certain de pouvoir expliquer, lors de la rétroaction de l'auditoire. L'élève peut toujours essayer d'inférer le genre de question que l'auditoire peut lui poser et se préparer en conséquence.

Il faut donc à l'avance que l'élève sache très bien ce dont il va parler et comment il va en parler. L'intention doit être claire. Si, par exemple, il s'agit d'un discours expressif sur les réfugiés politiques au Canada (où l'élève donnera son opinion sur un sujet controversé), il devra avoir plusieurs arguments qui sont placés en ordre logique dans son discours. Afin de conserver son fil d'idées tout au long de son discours, un aide-mémoire bien rédigé, où se retrouveront des mots-clés ou des idées maîtresses placées en ordre, sera pour l'élève une aide appréciable.

Il pourrait être très utile pour l'élève de répéter son discours en utilisant un magnétophone pour enregistrer ses pratiques, afin de les chronométrer et de relever les anomalies prosodiques et d'être en mesure de les corriger lors de la prochaine pratique (objectivation). Faire ses répétitions devant un grand miroir permet à l'élève de s'observer et d'améliorer son langage non-verbal. Un petit conseil : bien connaître les premières lignes de départ lui permettront de «partir du bon pied» et lui procureront une plus grande assurance.

L'enseignant ou l'enseignante aura établi clairement les objectifs du discours de manière à ce que l'élève sache ce sur quoi il sera évalué : son support visuel, l'utilisation de son aide-mémoire, la durée de son discours? L'enseignant ou l'enseignante doit s'assurer, pendant le temps accordé à la préparation, que l'élève progresse dans son discours. Il est suggéré de ramasser le plan à la fin du premier cours, et un deuxième plus élaboré à la fin du deuxième cours, etc., de manière à éviter, chez certains élèves, la panique d'avoir tout à préparer à la dernière minute.

Préparer un plan ne veut pas dire écrire un texte que l'enseignant ou l'enseignante corrigera et que l'élève, ensuite, apprendra par coeur. Au contraire! L'élève en immersion doit être encouragé à ne pas apprendre son texte par coeur, mais plutôt à parler de son sujet. Un support visuel, un objet, une variété d'appuis à son sujet peuvent l'aider à être plus à l'aise lorsqu'il s'adresse à la classe.

(iii) Amener l'élève à se concentrer

Se concentrer, c'est ne penser qu'à son exposé en essayant d'amoindrir (atténuer) et même d'oublier toute interférence autre que celle qui concerne l'exposé. L'anxiété a tendance à accentuer les bruits nuisibles (gens qui parlent, chaise qui grince, etc.) et autres aspects environnementaux (chaleur, éclairage, etc.). L'anxiété sème la confusion dans les idées, à en faire oublier ce qui doit être dit. Un petit conseil : l'élève peut apprendre à se concentrer sur son exposé en s'exerçant dans un endroit où il y a des interférences comme par exemple, dans le salon où il peut allumer la radio ou la télévision, demander à des membres de la famille ou des camarades de faire bouger des objets, de parler, etc. Pendant ce temps, il apprendra à se concentrer dans des situations difficiles, en ne pensant qu'à son exposé et à ses idées, en faisant le sourd à tout ce qui ce passe autour de lui.

(iv) Amener l'élève à se décontracter

Se décontracter, c'est être en mesure de rester le plus calme possible intérieurement tout au long de l'exposé, situation qui peut sembler difficile, lorsqu'on reçoit des décharges d'adrénaline causant un surplus d'énergie tout en ayant les muscles qui se tendent, se crispent. Il importe donc de prendre quelques grandes respirations avant de commencer et de temps en temps, sans que cela puisse paraître aux yeux du public, faire de même au cours du discours. L'enseignant ou l'enseignante pourrait aussi montrer à l'élève à essayer quelques exercices de relaxation qui permettent de réduire la tension et de se détendre (par exemple, en portant attention sur chacun de ses membres). Il existe d'ailleurs plusieurs méthodes de relaxation, sur le marché. Cela peut se faire en collaboration avec les enseignants et enseignantes des autres matières qui auront eux aussi à demander aux élèves de produire des exposés oraux. C'est là un apprentissage pour la vie.

Bouger sur scène permet à l'élève de dépenser son surplus d'énergie. L'action décontracte; elle rend l'élève plus à l'aise lors de son exposé et rend celui-ci plus dynamique. Mais attention, bouger ne signifie pas jouer avec sa montre, un crayon ou se gratter. Bouger, c'est se déplacer de sorte à parcourir la scène ou l'espace qui va jusqu'à la première rangée de chaises, à faire les

gestes qu'il faut, pour animer l'exposé et favoriser une bonne communication. Enfin, plus l'élève aura répété son exposé oral, plus il aura de chance d'être décontracté, parce que plus sûr de lui-même.

(v) Amener l'élève à avoir confiance en lui ou en elle

Amener l'élève à avoir confiance en lui, c'est lui faire prendre conscience de ses possibilités et lui fournir le moyen et l'occasion d'affronter des situations importantes qu'il rencontrera au cours de sa vie, qu'il s'agisse de présenter un discours, se présenter à des examens, rencontrer un employeur, etc.

La confiance en soi est probablement l'élément clé pour combattre le trac. L'élève doit s'autosuggestionner en se disant qu'il est comme tout le monde et qu'il fera de son mieux pour présenter son exposé. Il est sûr qu'affronter le public n'est guère chose facile, car il y a toujours cette absurde obsession qui est de prendre l'auditoire pour des juges prêts à condamner. R.S. Ross (1977) a écrit que «quoi qu'il en soit, il y a toujours en votre faveur le fait qu'on a jamais relevé de cas où l'auditoire aurait mangé l'orateur».

L'élève doit essayer de se mettre à la place de l'auditoire et se dire q'il ne ferait probablement pas mieux. D'ailleurs, l'enseignant ou l'enseignante peut demander à l'élève de se rappeler un instant le temps où lui-même assistait à une assemblée ou écoutait un autre élève parler, jugeait-il son camarade ou s'informait-il des éléments de sa recherche? Il faut que l'élève s'accepte comme il est, et qu'il soit naturel. En connaissant bien ses forces et ses faiblesses, ses qualités et ses défauts, il peut avoir confiance en lui et en ses capacités. L'enseignant ou l'enseignante doit faire comprendre à l'élève qu'il ne faut pas craindre les erreurs qui seront probablement présentes dans la présentation. La majorité des orateurs font des erreurs. L'essentiel, c'est que si un lapsus se glisse, il s'agira tout simplement et le plus naturellement possible de se reprendre sans se sentir confus et géné.

Enfin, pour amener l'élève à contrôler le trac l'enseignant ou l'enseignante peut proposer toutes sortes d'activités de communication orale qui l'amèneront à libérer sa parole et son expression, tout en lui fournissant l'occasion de

prendre de l'expérience et en même temps de l'assurance, lorsqu'il aura à faire une présentation en public. En voici quelques exemples :

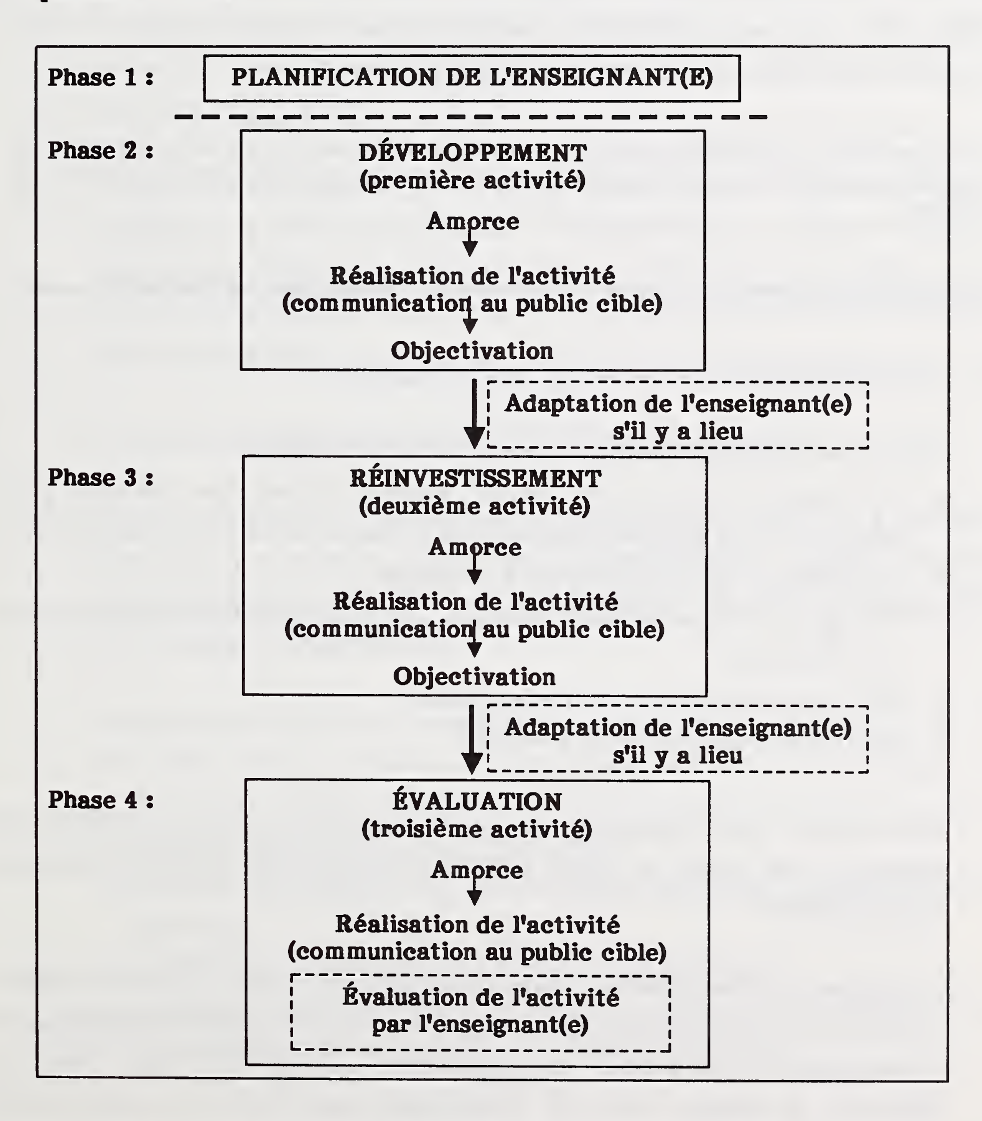
- les jeux de rôles;
- la dramatisation de textes;
- les saynètes;
- jouer un ou plusieurs actes d'une pièce de théâtre;
- l'enregistrement d'exposé d'élèves sur cassettes audio ou vidéocassettes;
- les jeux de langage qui font recourir à l'imagination des élèves;
- le visionnement de diapositives, films fixes, films sans paroles dont l'élève doit faire la narration;
- la publicité d'un livre aux autres camarades de classe en racontant les parties qu'il a le plus aimé;
- la lecture d'une lettre, d'un article de journal que l'élève veut partager avec les autres élèves;
- la lecture d'un poème ou un texte qui a été écrit par l'élève ou par d'autres élèves;
- chanter;
- etc.

Les occasions d'amener l'élève à accroître son expérience de parler en public ne manquent pas. Il est important que l'enseignant ou l'enseignante puisse multiplier les occasions pour l'élève de s'exprimer oralement au moyen d'activités signifiantes et intéressantes. Il s'agit d'amener l'élève à faire de l'acte de parler en public une manière agréable de communiquer sa pensée.

5. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE PRODUCTION ORALE : LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

5.1 Le déroulement de la démarche pédagogique en production orale

En situation de production orale, la démarche pédagogique se déroule selon les phases suivantes :



Chaque phase et étape de la démarche pédagogique en production orale constitue un préalable à la suivante et forme un tout indissociable. Pour donner à cette démarche toute son efficacité, il est préférable que l'enseignant ou l'enseignante respecte l'esprit de chaque phase et étape et considère chacune d'entre elles non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme faisant partie d'un processus d'apprentissage vécu par l'élève.

Dans ce qui suit, nous expliquerons la nature de chaque phase et étape et où elles se situent dans l'ensemble de la démarche pédagogique.

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante consulte ce qui suit, afin d'obtenir le détail de chacune de ces étapes AVANT d'entreprendre les activités avec ses élèves.

5.2 Les différentes phases et étapes de la démarche pédagogique en production orale

5.2.1 La planification de l'enseignant ou de l'enseignante

L'enseignant ou l'enseignante doit identifier au préalable :

- un événement ou un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication;
- une intention de communication à satisfaire;
- des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques);
- identification des éléments déclencheurs;
- identification des activités à réaliser.

a) Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication

L'enseignant ou l'enseignante pourra facilement augmenter le niveau d'intérêt des élèves pour les sujets qui seront utilisés en leur demandant de participer à la sélection de ces sujets. Cette sélection peut se faire sous forme de discussion, de sondage, vote, etc. L'enseignant pourra observer un grand désir de la part de la grande majorité des élèves de participer au choix des thèmes.

Ce geste simple en apparence, aidera à intensifier le niveau de participation de chaque élève et provoquera en lui ou en elle le goût de formuler une intention de communication authentique lors de l'étape de l'amorce.

Il arrive aussi que l'enseignante ou l'enseignant expérimenté ait accumulé un répertoire de sujets toujours bien accueillis par les élèves. Les grands débats de notre société sont de bons exemples de ces sujets classiques : la peine de mort, la violence à la télévision, le libre-échange, etc. Dans certaines situations, l'enseignant ou l'enseignante proposera aux élèves un sujet qu'il ou elle aura prédéterminé.

Chaque communauté regorge d'événements qui ne demandent qu'à être exploités. Il n'est pas nécessaire que l'événement ait le gigantisme des Jeux Olympiques d'hiver de Calgary en 1988; il suffit qu'il touche l'élève pour une raison ou une autre. Les communautés sont des sources intarissables de sujet de communication.

b) Identification d'une intention de communication à satisfaire

Voici le moment où l'enseignant ou l'enseignante cherche à formuler la direction que prendra le processus d'apprentissage. **Quelle intention de communication veut-on faire réaliser à l'élève?** De cette intention dépendra tout le reste de la démarche.

Voici les intentions de communication de base qui se répéteront de la 7e à la 12e année. Elles se réfèrent toujours à l'une des fonctions de la langue.

- produire un discours oral afin d'informer;
- produire un discours oral afin de faire connaître ses goûts/sentiments/opinions;
- produire un discours oral avec l'intention de faire agir;
- produire un discours oral afin de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage, de donner une vision du monde, ou les deux.

La situation idéale serait celle où l'intention de communication vient de l'élève lui-même ou qu'il modifie ou accepte d'emblée celle que l'enseignant ou l'enseignante suggèrera.

Les exemples qui suivent illustrent comment ces intentions se sont traduites dans la salle de classe.

Exemple nº 1
Les élèves se préparent à aller en voyage d'échange à Jonquière au Québec. L'enseignant ou l'enseignante leur propose donc de s'informer sur un des multiples aspects de la région où ils iront, et d'informer ensuite leurs camarades de classe des résultats de leur démarche (informatif).

Exemple nº 2
Ces mêmes élèves décident qu'il serait souhaitable de se faire connaître à leurs futurs échangistes, mais sous leur jour le plus créateur. Les élèves ont donc proposé de créer et jouer des saynètes de leur invention (ludique/poétique).

c) Identification des objectifs d'apprentissage à utiliser (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques)

Après l'identification d'une intention de communication l'enseignant ou l'enseignante identifiera l'**habileté** qui sera développée. S'agit-il de comprendre ou produire un discours oral? De plus, il ou elle identifiera les objectifs spécifiques, les connaissances et les techniques que l'élève devra utiliser pour répondre à son intention de communication.

1. L'habileté à développer

L'enseignant ou l'enseignante choisira d'abord l'habileté à développer. Nous prenons pour acquis que celui ou celle qui lit cette section se prépare à développer chez l'élève, l'habileté à produire un discours oral. L'habileté précise la nature de l'activité dans laquelle s'engagera l'élève.

Les objectifs spécifiques

L'enseignant et l'enseignante remarqueront que le programme définit avec beaucoup de précisions le CONTENU des diverses habiletés à développer. Ce sont les **Objectifs Spécifiques.** En voici un exemple :

8e année - immersion

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES RELATIFS À L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Discours à caractère incitatif

Produire oralement des instruction avec démonstration

À l'occasion de la production d'un discours à caractère incitatif visant à donner des instructions avec démonstration, en tenant compte de la situation de communication et du fontionnement de la langue et du discours, l'élève sera capable de:

I. **Choisir l'information,** c'est-à-dire . . .

- formuler une intention de communication;
- identifier le sujet de la démonstration;
- identifier le public cible;
- tenir compte des conditions de production et de réception de son exposé, en choisissant le sujet et le contenu de son discours;
- choisir les mots/expressions spécifiques à l'objet de sa démonstration.

II. **Organiser l'information,** c'est-à-dire . . .

- Regrouper l'information selon les étapes de la démonstration.

III. **Formuler l'information,** c'est-à-dire . . .

- énoncer clairement le sujet de sa démonstration;
- utiliser la structure propre à ce discours;
- utiliser des mots/expressions que les interlocuteurs comprendront;
- utiliser des mots/expressions servant à poser et à préciser les actions de la démonstration;
- utiliser, s'il y a lieu, certaines ressources graphiques sonores et/ou visuelles susceptibles de favoriser la réception et la compréhension des instructions et de la démonstration;
- utiliser, s'il y a lieu, des exemples, des comparaisons, des descriptions ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissances des interlocuteurs;
- modifier, s'il y a lieu, son exposé en fonction de la rétroaction des interlocuteurs (pendant l'exposé).

....

L'enseignant ou l'enseignante se référera au contenu notionnel pour choisir les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques qui pourraient être intégrés dans ce discours. En production , ces connaissances et techniques font partie intégrante de l'habileté. **Elles sont à évaluer.**

L'enseignant et l'enseignante choisiront, parmi ces objectifs spécifiques, ceux qui sont cohérents en relation avec l'intention de communication qui a été déterminée.

Ils remarqueront que la majorité des ces objectifs se répètent d'un discours à l'autre. «Regrouper l'information», «utiliser des mots/expressions que les interlocuteurs comprendront», sont deux exemples d'objectifs spécifiques qui se répètent. L'enseignant ou l'enseignante pourra décider de ne pas sélectionner et de ne pas évaluer ces objectifs spécifiques s'il ou elle juge qu'ils ont été maîtrisés par l'élève. Toutefois, il ou elle s'assurera de choisir les objectifs spécifiques qui sont particuliers à la forme de discours utilisée.

2. Les connaissances et les techniques à acquérir

Les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques décriront ce que l'élève devra en partie appliquer dans sa production orale.

3. Pourquoi identifier des objectifs d'apprentissage?

L'identification d'objectifs spécifiques, quant à l'habileté à développer et aux connaissances et techniques à utiliser pour satisfaire une intention de communication, permet à l'enseignant ou à l'enseignante et aux élèves de **se concentrer** sur certains points particuliers. **Ce seront ces mêmes objectifs qui serviront à l'élève lors de l'objectivation et de l'évaluation des apprentissages.**

L'enseignant ou l'enseignante pourra trouver dans son programme d'études les **objectifs spécifiques** relatifs à l'habileté qu'il ou elle veut développer chez l'élève.

Il est à noter que l'élève est responsable des connaissances et des techniques acquises dans le passé. Dans son évaluation, l'enseignant ou l'enseignante devrait accorder un certain pourcentage de points à celles-ci.

d) Identification des éléments déclencheurs

Il est important que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, coupures de journaux, personnes ressources, etc.)

susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves.

Les ressources visuelles (films, vidéos) à réserver plusieurs semaines à l'avance, une recherche à être faite par la ou le biliothécaire surchargée sont deux exemples de situations rencontrées féquemment par l'enseignant ou l'enseignante. Une bonne planification rend l'enseignant et l'enseignante tout simplement plus efficaces.

e) Identification des activités à réaliser

L'enseignant ou l'enseignante devra identifier, à partir de son matériel didactique ou des exemples d'activités suggérées dans le programme d'études, un minimum de trois activités (une activité pour le développement, une autre pour le réinvestissement et une troisième pour l'évaluation) qu'il ou elle proposera aux élèves lors de l'amorce, une fois l'intérêt suscité pour le sujet et l'intention de communication formulée. L'enseignant ou l'enseignante pourrait aussi continuer de créer des activitiés à partir de ses propres idées, de celles des élèves ou d'événements se produisant dans le milieu environnant.

Il est possible que l'enseignant ou l'enseignante ne puisse pas retranscrire directement les objectifs du programme dans leur formulation originale. Tout en respectant les objectifs selectionnés dans le programme d'études, il faudra les reformuler de façon à ce qu'ils correspondent davantage à l'activité proposée aux élèves. Lorsque l'enseignant ou l'enseignante formule l'activité à réaliser, il est important que celle-ci renferme l'intention de communication de l'habileté à développer, car cette formulation doit préciser à l'élève l'activité qu'il aura à réaliser. En voici un exemple : L'élève produira oralement un compte rendu d'événement de sa visite au Stampede de Calgary en vue d'en informer ses camarades de classe.

5.2.2 Le développement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique

Le développement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique est la seconde phase de la démarche pédagogique proposée. Cette phase consiste en une première activité de production orale que l'élève aura à réaliser pour

satisfaire son intention de communication. C'est lors de cette phase que l'élève aura l'occasion de pouvoir développer son habileté à produire oralement un discours spécifique. Il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante d'amorcer cette première activité, de la faire réaliser par l'élève, de lui permettre d'objectiver le travail accompli et d'acquérir des connaissances ou des techniques fixées au programme qui répondront à son besoin.

a) L'amorce

L'amorce est la première étape des phases de développement, de réinvestissement et d'évaluation faisant partie de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, c'est une étape préparatoire à l'activité que les élèves entreprendront. En fait, l'amorce jouera plusieurs rôles :

- L'enseignant ou l'enseignante suscitera l'intérêt des élèves par le biais d'un élément déclencheur (une affiche, un événement, un film, une lecture, une discussion, etc.) et les amènera à formuler une intention réelle de communication;

- il ou elle proposera une activité précise : la production d'un discours oral spécifique;

- il ou elle aidera les élèves à identifier le public auquel s'adressera leur communication;

- il ou elle aidera les élèves à identifier les moyens de diffusion à utiliser pour rejoindre ce public;
- il ou elle communiquera aux élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre ou bien ils les identifieront ensemble (enseignant ou enseignante et élèves);

- il ou elle s'assurera que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.

(i) Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication authentique à l'aide d'un élément déclencheur.

Une activité de production orale n'est signifiante aux yeux de l'élève que dans la mesure où elle répond à une intention de communication personnelle. L'élève pourra difficilement entreprendre la production d'un discours oral sans avoir un but, une intention précise à réaliser. Si le locuteur ou la locutrice affirme qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une intention de communication pour parler, c'est qu'il ou elle n'est pas conscient de son intention (**ex. : ne serait-ce que l'intention de se divertir**). Sans une intention suscitée par un événement vécu, présent, passé, ou qui va se dérouler, ou un sujet d'intérêt propre à l'élève, l'activité de production aura peu de chance de se réaliser avec succès, puisqu'elle ne sera pas signifiante pour l'élève. Lors de l'amorce, il s'agirait d'utiliser toute une gamme d'éléments déclencheurs (événements de classe, affiche, film, fête, etc.) que l'enseignant ou l'enseignante jugera capables de susciter l'intérêt des élèves et de les amener à formuler une intention réelle de communication.

Prenons l'exemple d'un groupe d'élève de 10[e] année manifestant le désir de s'exprimer sur la peine de mort, suite à quelque événement survenu dans l'actualité. L'enseignant ou l'enseignante pourrait inciter ses élèves à faire un sondage sur le sujet auprès des élèves de l'école, de leurs parents ou des autres enseignants ou enseignantes. On pourrait organiser une discussion sur le sujet suivant : «Si demain était ma dernière journée, qu'en ferais-je?» Une autre possibilité consisterait à inviter un avocat ou une avocate, gardien ou gardienne de prison, etc. pour discuter du sujet. L'intérêt ayant été cultivé, l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure d'inciter ses élèves à produire un discours expressif sur ce sujet.

Il n'est pas nécessaire que l'élément déclencheur de l'amorce soit en fonction de la même habileté (production orale) ou du même type de discours (expressif comme l'exemple qui précède), que l'objectif visé. Pour l'exemple concernant la production orale d'un discours expressif sur la peine de mort, l'élément déclencheur pourrait être un sondage écrit «Êtes-vous pour ou contre la peine de mort?» ou une lecture «Si demain était ma dernière journée», etc.

L'amorce demeure donc un moyen utilisé afin d'amener l'élève à réaliser l'activité proposée.

(ii) Identification des caractéristiques du public cible

Une production écrite ou orale est faite pour être communiquée à un public. Pour qu'elle soit comprise par ce public, il est important d'amener l'élève à se poser la question suivante :

- À qui vais-je communiquer mon message?

À partir de cette question, l'enseignant ou l'enseignante pourra inciter l'élève à identifier le public auquel il voudra s'adresser. Le but sera de l'amener à prendre conscience qu'il y aura un public pour écouter son discours et qu'on ne parle pas de la même façon à un public d'adolescents qu'à un public d'enfants de 2e année. Alors, il faudra qu'il ait une idée de la composition de ce public. Par exemple, dans le cas de la production d'un exposé informatif, est-ce qu'on veut s'adresser aux élèves de sa classe, aux élèves d'une autre classe, d'une autre école? Connnaître le type de public cible permettra à l'élève de mieux adapter son message aux interlocuteurs et interlocutrices. Cela lui permettra aussi de mieux choisir la façon dont il diffusera son message. Ceci nous amène à aborder un autre point important : le choix d'un moyen de diffusion.

(iii) Choix du moyen de diffusion du message

Pour s'assurer que le message rejoindra le public cible choisi, l'enseignant ou l'enseignante et les élèves devront décider du moyen qu'ils utiliseront pour diffuser leur message.

Par exemple, si le discours oral est une saynète et que le public cible se compose de tous les élèves en immersion de l'école, les élèves pourraient décider, pour rejoindre le public cible, d'utiliser le gymnase ou la salle d'art dramatique. Ils pourraient aussi employer le vidéo et diffuser le message sous la forme d'une émission télévisée ou encore se faire inviter dans d'autres classes (la classe qui invite bénéficie alors d'une situation de compréhension orale d'un message ludique/poétique). L'important est de faire prendre

conscience à l'élève qu'il est essentiel de déterminer un moyen de diffusion efficace, pour pouvoir rejoindre le public cible.

(iv) Proposition ou identification des objectifs d'apprentissage à poursuivre

Dès que les élèves sont prêts à réaliser l'activité, l'enseignant ou l'enseignante leur proposera l'activité de production orale à réaliser, selon l'intention de communication qui aura été formulée, le public cible et le moyen de diffusion choisi. Il s'agira de proposer ou d'identifier avec les élèves les objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques) qui leur permettront de répondre à leur intention de communication. Ces objectifs décrivent ce à quoi les élèves et l'enseignant ou l'enseignante porteront une attention particulière, lors de la réalisation de l'activité de production orale, de l'objectivation, de même que lors des activités de réinvestissement et d'évaluation. Il est à remarquer qu'il n'est pas nécessaire que tous les élèves aient le même public cible et le même moyen de diffussion.

(v) S'assurer du bagage de connaissances des élèves, nécessaires à la réalisation de l'activité

L'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité pour leur donner toutes les chances de la réaliser. Ces connaissances peuvent être au niveau du sujet à traiter, du vocabulaire à utiliser, de la structure du discours, de certains éléments prosodiques, de l'expérience des élèves pour le sujet, etc. Il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante de permettre à ses élèves de verbaliser leurs craintes, leurs appréhensions vis-à-vis la tâche à réaliser et de leur apporter l'aide nécessaire pour les rassurer et leur faciliter ainsi la tâche.

(vi) Considérations générales sur l'amorce

En situation de production orale, l'amorce joue donc plusieurs rôles, elle permet ce qui suit :
- déclencher l'intérêt;
- susciter une intention de communication;
- identifier le public cible;

- identifier les moyens de diffusion;
- communiquer ou identifier avec les élèves les objectifs d'apprentissage.

Le temps consacré à l'amorce représente un investissement de temps appréciable pour l'enseignant ou l'enseignante. Cependant, il ou elle en récoltera les avantages tout au long de l'activité, par l'intérêt et la motivation des élèves; la direction est claire, face à ce qu'ils doivent apprendre. Il peut être nécessaire et même profitable pour l'enseignant ou l'enseignante de réamorcer une activité qui s'échelonnera sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines.

b) Réalisation de l'activité (communication au public cible)

La **réalisation** de l'activité est la **deuxième étape** de la phase 2 : **Développement,** Réinvestissemnt et Évaluation de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, cette étape se résume pour l'élève à produire un message oral traduisant l'intention de communication à réaliser. L'élève cherche les informations dont il aura besoin pour répondre à son intention de communication.
Il aura recours à différentes stratégies de cueillette d'informations (livres de référence, entrevues, banque de données sur l'ordinateur, personne - ressource, etc.) pour trouver les informations nécessaires. Par exemple, dans le cas où l'élève voudrait démontrer à ses pairs comment préparer un punch aux fruits, il est possible qu'il ait à relire une recette ou une partie de recette pour remettre en ordre les diverses étapes, il aura peut-être à parler à un de ses parents (généralement anglophone) ou à un camarade. (L'enseignant ou l'enseignante en immerison pourra, dans certaines circonstances, demander à l'élève d'utiliser uniquement les ressources françaises de la bibliothèque; par exemple dans le cas d'une recherche. Il est évident cependant qu'il ou elle ne pourra pas exiger, en tout temps de l'élève qu'il se limite aux ressources françaises.

L'élève pourra aussi se servir de textes divers pour trouver l'information dont il aura besoin pour construire son message, selon les consignes qu'il aura reçues

ou formulées lui-même. Bien que l'élève vise à produire un discours à l'oral, il sera normal qu'il s'engage dans des actes de compréhension orale ou écrite et même de production écrite pour arriver à la production orale proprement dite. Le résultat final visé sera une production orale. La façon dont l'élève s'y prendra pour y arriver, pourra prendre plusieurs formes. L'enseignant ou l'enseignante devra aider l'élève, s'il y a lieu, à choisir et à organiser l'information nécessaire à la production du discours.

Au niveau de la production orale, la phase de communication au public cible fait partie de la réalisation de l'activité. La phase de préparation du discours oral et sa communication au public cible sont deux éléments indissociables. L'un ne peut exister sans l'autre.

Une activité de production ne se termine pas, une fois le discours créé. L'activité de communication n'est complète que lorsqu'il y a diffusion du discours au public cible. À cette étape, l'élève communique son message au public qu'il aura identifié lors de l'amorce par le biais du moyen de diffusion qu'il aura choisi.

Durant cette étape, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consistera à:

- indiquer à l'élève des sources pertinentes d'information;
- fournir à l'élève les connaisssances dont il a besoin;
- aider l'élève, s'il y a lieu, à choisir l'information;
- aider l'élève, s'il y a lieu, à organiser son information;
- rappeler à l'élève son intention de communication, les consignes à suivre et les objectifs d'apprentissage sur lesquels il devra porter son attention.

Temps nécessaire à la production d'un module en production orale

De toutes les habiletés au programmes de **French Language Arts**, c'est la production orale qui demandera et consommera le plus de temps dans la salle de classe. En effet, si l'on considère un moment que les enseignants ont en moyenne trente élèves, et que le discours de chacun de ces élèves dure de 3 à

5 minutes, nous obtenons un temps total de 90 à 130 minutes, donc approximativement 2 hres ou 3 cours de 45 minutes. En multipliant le temps obtenu par les trois pratiques demandées dans la démarche du nouveau programme de **French Language Arts**, l'enseignant ou l'enseignante se retrouvera avec environ six heures pendant lesquelles les élèves feront des présentations orales.

L'habileté à parler est la moins développée des habiletés langagières chez l'élève en immersion (Swain, Lapkin, 1986) et le programme de **French Language Arts** a voulu tenir compte de cette réalité. Si l'enseignant ou l'enseignante examine bien les tableaux. «Répartion des types de discours dans le programme», il verra que le temps alloué, en moyenne, à la production orale suffit largement (entre 12 et 15 heures) pour donner aux élèves l'occasion de s'exprimer oralement sans avoir à court-circuiter la démarche proposée. En comparaison, la lecture d'un texte non littéraire demande approximativement 6 heures de cours pour compléter un module.

Si l'enseignant ou l'enseignante pense que faire des exposés pendant 4 semaines risque d'être ennuyant et répétitif, rien n'empêche de proposer avec les élèves des situations de communication variées. Il n'est pas nécessaire que les exposés aient toujours le même public cible. L'enseignant ou l'enseignante qui enseigne à plusieurs niveaux pourrait inviter ses propres élèves à venir présenter leur exposé informatif à un groupe de niveau inférieur, devenant ainsi une compréhension orale pour ce nouveau groupe qui écoute l'exposé.

L'enseignant ou l'enseignante pourrait aussi proposer aux élèves de travailler en petit groupe. L'élève présenterait son exposé à son petit groupe; le meilleur exposé de chaque mini-groupe pourrait être primé dans un autre petit groupe ou dans le grand groupe. L'enseignant pourrait organiser sa gestion de manière à être présent pour la majorité des exposés. Les élèves pourraient s'enregistrer et s'aider mutuellement à développer leur habileté à communiquer oralement, etc.

c) Objectivation

L'objectivation est la troisième étape de la phase 2 : **Développement** de la démarche pédagogique et fait suite à la réalisation de l'activité (communication au public cible). En production orale, l'objectivation prendra place après la communication au public cible. L'élève pourra la réaliser seul ou avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante.

Essentiellement, l'objectivation est un processus de réflexion, un retour de l'élève sur son activité de production. En situation de production orale, la prise de conscience de l'élève se situera à deux niveaux :
- Le discours produit.
- Comment il y est arrivé (sa démarche, les stratégies qu'il a employées).

Cette étape n'est pas une phase d'évaluation. Elle fournit immédiatement à l'enseignant ou l'enseignante et à l'élève des informations sur la performance de l'élève lors de la réalisation de l'activité. **La raison d'être de l'objectivation est d'amener l'élève à prendre conscience de ses difficultés quant aux objectifs poursuivis, à ses succès et à ses faiblesses, afin de se réajuster en conséquence au cours d'une activité de réinvestissement ou deux qui suivront.**
Dans la phase d'évaluation, l'étape de l'objectivation disparaît pour faire place à l'évaluation de l'enseignant et l'enseignante.

(i) Comment amener l'élève à objectiver

Après la production orale du discours, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

- **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et le sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

Au niveau du produit, l'objectivation va porter sur l'habileté en développement, les objectifs spécifiques, les connaissances et les techniques identifiés dans les objectifs d'apprentissage. Cette objectivation pourra se faire oralement ou par écrit, à l'aide de pistes ou d'une grille bâtie sur le même modèle que celle

de la production écrite. Cette grille devra reprendre les objectifs spécifiques regroupés sous «Formuler l'information, c'est-à-dire...». Prenons l'exemple d'une activité qui s'adresse à un élève de 10e année:

PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT OU DE L'ENSEIGNANTE

Situation de communication : au choix
Intention de communication à satisfaire :
Informer quelqu'un sur un sujet
Habileté à développer :
Produire oralement un discours informatif
Objectifs spécifiques à utiliser :
Pour produire oralement cet exposé, l'élève devra :

Choisir l'information, c'est-à-dire...
- identifier clairement l'/les événement(s);
- identifier le public cible;
- identifier le/les lieu(x), les personnes et les actions relatifs à l'événement choisi.

Organiser l'information, c'est-à-dire...
- organiser l'information dans un ordre logique.

Formuler l'information, c'est-à-dire...
- identifier l'événement qui sera rapporté;
- utiliser la structure propre à ce discours;
- utiliser des structures de phrases que l'interlocuteur ou l'interlocutrice comprendra;
- utiliser des mots/expressions propres à préciser les informations;
- fournir les informations principales sur le sujet;
- utiliser, s'il y a lieu, des exemples, des comparaisons, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance des interlocuteurs ou interlocutrices relative au sujet;
- modifier, s'il y a lieu, son exposé en fonction de la réaction de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice (pendant l'exposé);
- utiliser une intonation juste;

- utiliser un débit convenable facilitant la compréhension du discours par l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement un exposé dans le but d'informer quelqu'un sur un événement personnel passé.

Voici, à titre d'exemple, une grille d'objectivation correspondant aux objectifs d'apprentissage identifiés pour cette activité.

GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON
Choisir l'information, c'est-à-dire... - j'ai identifié clairement les évenements; - j'ai identifié le public cible; - j'ai identifié les lieux, les personnes et les actions, relatifs à l'événement choisi. **Organiser l'information, c'est-à-dire...** - j'ai organisé l'information dans un ordre logique. **Formuler l'information, c'est-à-dire...** - j'ai identifié l'événement qui sera rapporté; - j'ai utilisé la structure propre à ce discours; - j'ai organisé l'information dans un ordre chronologique; - j'ai utilisé des structures de phrases que l'interlocuteur ou l'interlocutrice comprendra; - j'ai utilisé des mots et expressions propres à préciser les informations; - j'ai fourni les informations principales sur le sujet; - j'ai modifié, au besoin, mon exposé en fonction de la réaction de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice; - j'ai utilisé, au besoin, des exemples, des comparaisons, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance des interlocuteurs, relative au sujet; - j'ai utilisé un bon débit; - j'ai parlé assez fort.		

- **Dans un deuxième temps,** l'élève fera un **retour sur les moyens** (stratégies) utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

L'élève sera amené à raconter comment il s'y est pris pour réunir les informations, dont il avait besoin pour construire son discours. En cas de besoin, il sera appelé à repenser certains aspects de sa démarche en vue de mieux réaliser son intention de communication, lors des activités de réinvestissement et d'évaluation.

Il est préférable que l'identification des stratégies utilisées se fasse en groupe. Certains élèves découvriront de nouvelles stratégies plus efficaces que celles dont ils faisaient usage auparavant, d'autres élargiront possiblement leur éventail de stratégies. Il est important que les élèves s'aperçoivent qu'il existe plus d'une façon de satisfaire une intention de communication.

Pour amplifier l'effet de la phase d'objectivation d'une production orale, il serait préférable de l'enregistrer sur vidéo. L'élève aurait alors la possibilité de devenir l'interlocuteur ou l'interlocutrice de sa propre production orale et se verrait en position de pouvoir l'objectiver beaucoup plus en profondeur. Lorsque l'élève ne peut pas se voir, son effort d'objectivation de son produit dépend beaucoup plus de la réaction du public cible durant sa communication. S'il a l'occasion de se voir et s'entendre, il sera en mesure de mener une objectivation beaucoup plus personnalisée.

Il n'est pas nécessaire que la réalisation de la première activité, du réinvestissement et de l'évaluation se fasse avec toute la classe comme auditoire. Il est plus «rentable» au niveau du temps, et tout aussi valable pédagogiquement, que les élèves produisent leur discours oral en groupes plus restreints, disons de trois ou quatre élèves pour la première activité et le réinvestissement.

(ii) Vivre l'objectivation

Dans la pratique de tous les jours, il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves objectivent toute leur démarche et leur produit parfaitement dès le premier

essai. Au tout début, les élèves pourront plutôt objectiver le bilan de leur production orale. Cela est normal, puisque objectiver le bilan d'une production orale par rapport à des critères précis (l'intention et les objectifs), connus de l'élève, est une opération concrète. L'élève a tous les éléments devant lui et il peut se concentrer sur ceux-ci.

À la suite de pratiques qu'il effectue avant la communication au public cible, soit en présence d'un camarade ou à l'aide d'un magnétophone, l'élève pourra faire personnellement une première objectivation, soit à l'aide d'une grille, de pistes, ou de tout autre moyen. Ensuite, il pourra demander à son camarade de l'aider à objectiver son travail (le discours) et ainsi améliorer son produit à présenter à partir de la rétroaction de cet élève. Il en sera ainsi lors de l'objectivation que l'élève effectuera après la communication de son message au public cible. Les étapes pourraient être les suivantes :

1) l'élève objective son discours;
2) les autres élèves ou tout autre interlocuteur ou interlocutrice réagissent au discours en tenant compte de l'intention de communication et des objectifs. Ils pourront aussi faire part de leur intérêt suscité par le contenu du discours et la manière dont il a été présenté;
3) l'enseignant ou l'enseignante pourra à son tour fournir une rétroaction vis-à-vis la tâche réalisée, permettant ainsi à l'élève de compléter son objectivation. L'élève sera alors en mesure d'aborder plus facilement l'activité de réinvestissement ou d'évaluation.

Lorsque l'élève réalise sa première activité, il se sent insécure face à ses capacités de réaliser une production orale. Cependant, cette inquiétude devrait s'atténuer avec l'expérience. **Le réinvestissement apportera à l'élève l'occasion de se prouver qu'il a fait des acquis précédemment, qu'il est capable de refaire la même démarche. En conséquence, sa réaction face à l'objectivation n'en sera plus une d'insécurité mais plutôt de persévérance et de confiance en soi.** L'élève se rendra compte qu'il aura au moins une autre occasion de pratique avant d'être évalué.

(iii) Conclusion

L'objectivation est une étape où élève, enseignant et enseignante vérifient si le discours oral produit, respecte l'intention de départ. L'enseignant ou l'enseignante examinera ensuite la façon dont l'élève s'y est pris pour satisfaire son intention de communication.

L'objectivation est un processus d'analyse qui appartient à l'élève (Huard, 1986). C'est une analyse de soi, un regard conscient sur soi-même en train d'apprendre.

5.2.3 Le réinvestissement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique

Le réinvestissement est la troisième phase de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, le réinvestissement est une nouvelle activité de production utilisant la même intention de communication que la première activité; une phase de consolidation avant l'évaluation. À nouveau, il s'agira d'amener cette nouvelle activité, de la faire réaliser par l'élève et lui permettre d'objectiver le travail accompli. L'élève aura la chance de pouvoir développer, une nouvelle fois, son habileté à produire oralement un discours, en utilisant les **mêmes** objectifs spécifiques, les **mêmes** connaissances et les **mêmes** techniques dans une autre activité de production orale. Une seule activité n'est pas suffisante pour assurer un apprentissage durable. Pour cette raison, il est normal de prévoir au minimun une activité de réinvestissement pouvant être réalisée le lendemain, dans une semaine ou dans un mois. Le temps est laissé à la discrétion de l'enseignant ou de l'enseignante; cependant, il ou elle se rendra compte que trop de temps écoulé, entre la réalisation de la première activité et le réinvestissement (seconde activité), ne joue pas en faveur du développement de l'habileté de l'élève à produire oralement un discours spécifique.

L'enseignant ou l'enseignante déterminera l'activité de réinvestissement en tenant compte de quatre critères:

- s'assurer que l'élève aura la **même intention de communication;**
- s'assurer que chacune de ces activités permettra à l'élève de poursuivre le **développement de la même habileté et l'utilisation des mêmes objectifs spécifiques, des mêmes connaissances et techniques;**
- s'assurer que l'élève produira **la même forme de discours;**
- s'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.

Le choix du public et du moyen de diffusion pourra être différent.

a) Exemple d'une activité de réinvestissement

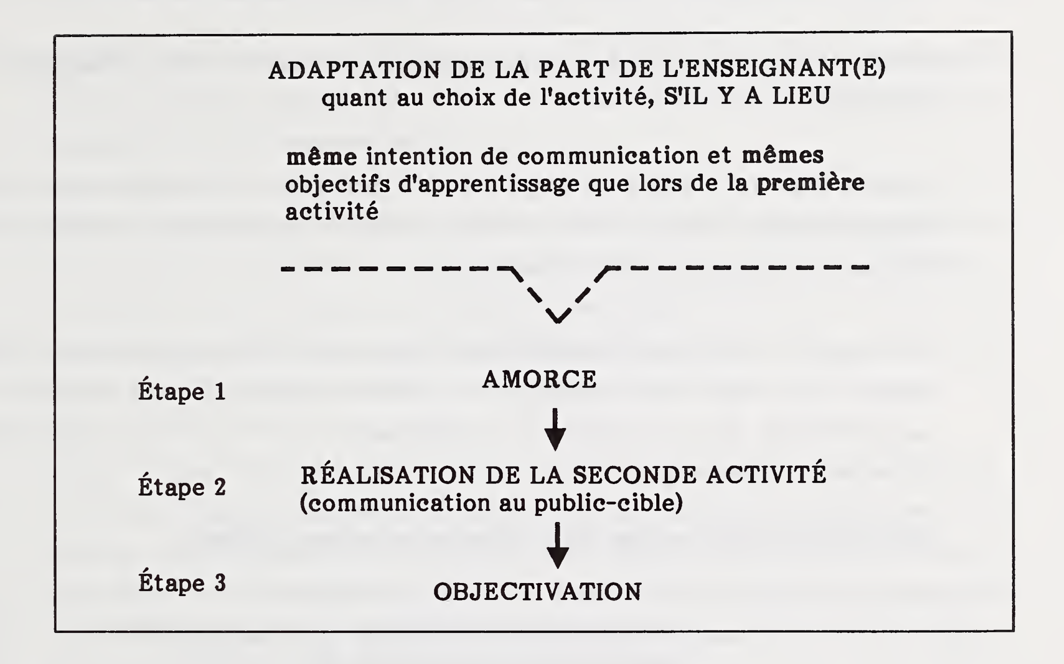
Prenons l'exemple d'une première activité à réaliser se formulant en ces termes:

> L'élève produira un exposé informatif sur une ville, un pays ou un continent qu'il a visités.

L'activité de réinvestissement qui suivra devra porter également sur la production orale d'un discours à caractère informatif. Cependant, le sujet ou le thème pourra être différent de celui de la première activité. L'essentiel pour l'élève est de **conserver** la **même** intention de communication, la **même** habileté à développer, les **mêmes** objectifs spécifiques, la **même** forme de discours (annonce publicitaire) et utiliser les **mêmes** connaissances et techniques que lors de la première activité.

Les étapes à suivre pour le **déroulement d'une activité de réinvestissement seront les mêmes que celles de la première activité,** c'est-à-dire :

PROCESSUS DE LA PHASE DE RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)



b) <u>Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante à la suite d'une activité de réinvestissement</u>.

Suite à chaque activité de réinvestissement, l'enseignant ou l'enseignante pourra procéder, à titre d'information, à une observation informelle des apprentissages de l'élève. Il ne s'agit pas de faire une évaluation, en vue de porter un jugement final sur la performance de l'élève, par rapport aux objectifs d'apprentissage. Il s'agira seulement de ce qui suit :

- **situer les élèves** par rapport aux apprentissages visés ;
- **se renseigner** sur les points forts et les faiblesses des élèves;
- **aider les élèves** dans le cheminement de leurs apprentissages;
- **vérifier si les élèves sont prêts à être évalués** en fonction des objectifs fixés au départ ou s'il est nécessaire de leur présenter une nouvelle activité de réinvestissement pour renforcer leurs acquis.

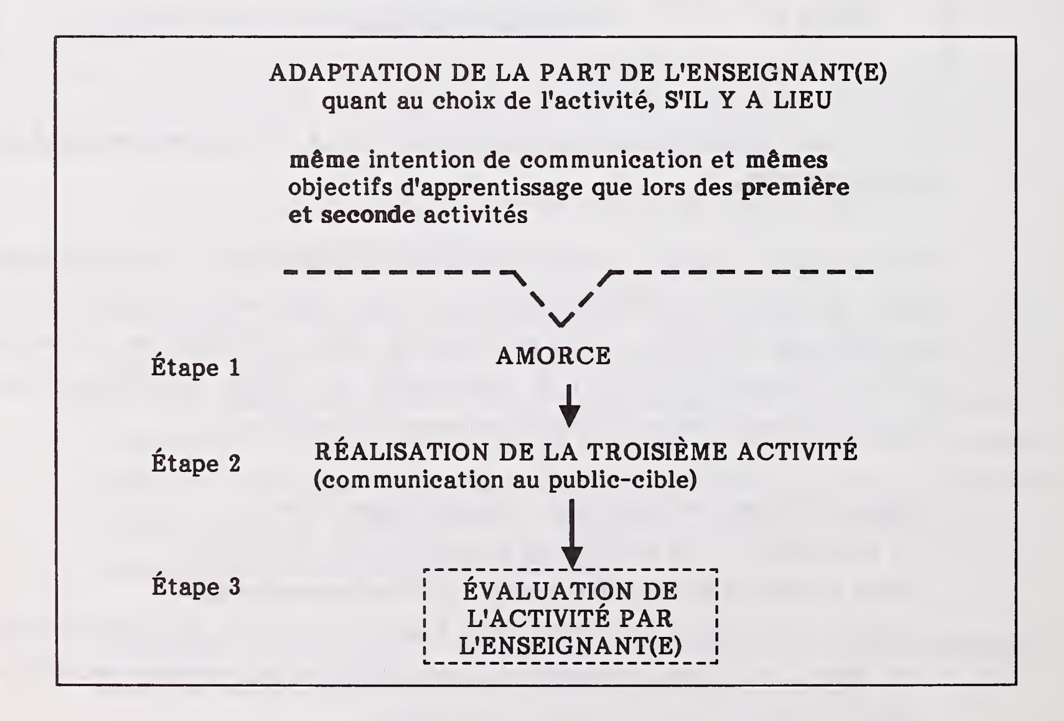
5.2.4 L'évaluation de l'habileté à produire oralement un discours spécifique

L'évaluation est la quatrième et dernière phase de la démarche pédagogique proposée.

L'évaluation fait partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle est la toute dernière étape du cheminement de l'élève et de celui de l'enseignant ou de l'enseignante.

Les étapes à suivre pour le déroulement d'une activité d'évaluation seront les mêmes que celles des première et seconde activités, sauf l'étape 3 «objectivation» qui est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante.

PROCESSUS DE LA PHASE ÉVALUATION (troisième activité)



a) Une conception de l'évaluation

Que l'on parle d'évaluation formative ou sommative, l'évaluation pédagogique, dans le contexte scolaire actuel, est un **moyen** au service de l'enseignant ou l'enseignante et de l'apprentissage.

Évaluer l'atteinte de l'ensemble ou d'une portion des objectifs d'un programme et interpréter les résultats, dans le but de porter un jugement sur la réussite de l'élève est, en somme, de **l'évaluation sommative**. La note obtenue est transcrite généralement dans un bulletin permanent. L'élève est promu ou pas au niveau scolaire suivant, etc.

Suivre le cheminement des élèves dans leur apprentissage quotidien ou relever des apprentissages réalisés à la suite d'une cueillette de données est, en somme, de **l'évaluation formative**, car elle favorise l'apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante partagera avec l'élève (ou ceux qui peuvent l'aider) son jugement. Il situera l'élève par rapport aux objectifs fixés et non par rapport au groupe.

Le nouveau programme de français étant centré sur l'enfant, il serait donc cohérent que l'évaluation le soit aussi. De fait, l'évaluation identifiera autant les forces que les faiblesses de l'élève et permettra ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de mieux choisir les futures activités d'apprentissage en fonction des informations obtenues.

Dans la démarche pédagogique que nous proposons, la performance d'un élève est comparée aux objectifs (critères d'observation) et au seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante pour ces objectifs, et non par rapport à la performance moyenne du groupe (voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français au secondaire**). Cette interprétation critériée est «une caractéristique importante de l'évaluation pédagogique actuelle tant formative que sommative» (MEQ, 1984).

Certains enseignants et enseignantes soulèveront le fait que les bulletins scolaires actuels rendent difficilement compte des changements pédagogiques en cours. Nous avons confiance que le contenu des présents bulletins,

responsabilité des conseils scolaires, se modifiera peu à peu pour devenir plus représentatif de la réalité pédagogique vécue en salle de classe.

b) Qu'est-ce qu'on évalue?

La démarche en **ÉVALUATION** en production orale débute au moment où l'enseignant ou l'enseignante identifie un besoin (diagnostic) et fixe les objectifs d'apprentissage à poursuivre quant au développement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique et à l'utilisation de connaissances et de techniques pertinentes pouvant favoriser le développement de cette habileté.

Les objectifs prescrits au programme d'études font référence à une performance minimale à atteindre concernant le savoir-faire (habileté à développer renfermant plusieurs objectifs spécifiques) **et le savoir** (connaissances et techniques à utiliser).

Ainsi, quand on évalue un élève sur son habileté à produire un discours oral particulier, on cherche à vérifier dans quelle mesure il a pu satisfaire son intention de communication ainsi que sa capacité à diffuser de l'information.

En production orale, l'évaluation portera sur l'habileté de l'élève à produire oralement un discours et à utiliser certains objectifs spécifiques, connaissances et techniques selon l'intention poursuivie.

c) Comment se déroule la démarche en évaluation?

La démarche en évaluation se réalise en trois étapes :

1. la MESURE des apprentissages à réaliser;
2. le JUGEMENT des résultats;
3. la DÉCISION à porter sur les activités à entreprendre suite au jugement posé.

Ces étapes sont d'importance égale et forment un tout indissociable.

1. La mesure

L'étape de la **mesure** engagera l'enseignant ou l'enseignante aux niveaux suivants :

- le **choix de l'activité** de production orale pour faire ressortir le niveau de performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage. Cette **activité devra être de même niveau de difficulté que les première et seconde activités.**
- **un/des instrument/s de mesure** à construire en prévision d'une interprétation critériée des informations recueillies;
- la **collecte des données** concernant la performance de l'élève en situation de production orale.

Au niveau de la collecte des données, l'enseignant ou l'enseignante utilisera comme critère d'évaluation les **mêmes** objectifs d'apprentissage qu'il avait identifiés avant de débuter l'activité. Ces objectifs restent identiques pour chacune des activités, qu'il s'agisse de la première activité, de la seconde activité servant de réinvestissement ou de la troisième pour l'étape de l'évaluation.

Cette cohérence au niveau des objectifs d'apprentissage assure à la fois l'attention de l'élève, l'apprentissage et la valeur de l'évaluation.

- **Exemple de mesure**

  Les objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignant ou l'enseignante lors de sa planification servent de critères pour la cueillette d'informations, lors de l'évaluation des élèves en production orale pour un discours à caractère informatif spécifique. En voici un exemple :

Activité de production orale (11e année)

Intention de communication à satisfaire :
Informer le public sur un sujet d'actualité.

Habileté :

Produire oralement un discours informatif expliquant un sujet d'actualité.

Objectifs spécifiques à utiliser :

Pour produire oralement un discours informatif expliquant un sujet d'actualité, l'élève devra :

Choisir l'information, c'est-à-dire...
- formuler une intention de communication;
- identifier un sujet lié à l'actualité;
- identifier le public cible;
- tenir compte des conditions de production et de réception, en choisissant le sujet et le contenu de son discours;
- identifier les éléments à communiquer reliés à son sujet.

Organiser l'information, c'est-à-dire...
- organiser l'information dans un ordre logique.

Formuler l'information, c'est-à-dire...
- énoncer clairement le sujet de son exposé;
- utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication;
- accorder plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels;
- fournir des informations visant à expliquer chacun des aspects choisis;
- utiliser des structures de phrases que l'auditoire comprendra;
- utiliser des mots/expressions que l'auditoire comprendra;
- fournir des informations qu'il juge nouvelles pour l'auditoire;
- utiliser, s'il y a lieu, des exemples, des comparaisons, des descriptions, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance de l'interlocuteur ou l'interlocutrice relative aux personnes, aux objets et aux lieux mentionnés dans son exposé;
- modifier, s'il y a lieu, son exposé en fonction de la réaction de l'auditoire (pendant l'exposé).

Vous trouverez ces objectifs spécifiques dans votre programme d'études.

Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser

En situation pratique de production orale, l'élève sera capable de ce qui suit :

- Connaissances :
- d'utiliser des mots ou des groupes de mots qui appartiennent à la langue française;
- d'utiliser, s'il y a lieu, des expressions variées pour désigner une même réalité;
- d'utiliser des structures de phrases propres à la langue française;
- d'utiliser la structure propre à ce discours.
- Techniques :
- d'utiliser la technique du plan;
- d'utiliser une voix forte, de façon à favoriser la compréhension du discours et à maintenir l'intérêt de l'auditoire.

L'activité proposée aux élèves, lors de la phase évaluation, production orale à caractère informatif, doit être du même degré de difficulté que les activités réalisées lors des phases de développement et de réinvestissement. Il importe donc que l'activité d'évaluation soit de même nature au niveau de l'habileté, de la forme du discours, des objectifs spécifiques, des connaissances et des techniques à utiliser. Seul le sujet ou le thème pourra être différent.

- **Exemple d'un instrument de mesure**

En prévision d'une interprétation critériée des résultats obtenus lors de la réalisation de l'activité en évaluation, l'enseignant ou l'enseignante devra préparer un instrument de mesure. Ce dernier pourra prendre la forme d'une **grille d'observation** pouvant favoriser la cueillette de données, quant à la façon dont l'élève se comporte (comportements observables) pour satisfaire son intention de communication. Il est important que le niveau de performance recherché, c'est à dire attendu des élèves à cette étape-ci du développement de cette habileté, soit clairement indiqué dans la grille d'observation qui servira d'évaluation.

Cette grille d'observation doit contenir les informations relatives aux objectifs d'apprentissage que l'élève doit développer selon l'intention de communication à satisfaire. La grille inclut aussi le seuil de performance fixé par l'enseignant

ou l'enseignante, la performance réalisée par l'élève pour chacun des objectifs, et s'il y a lieu, la conversion en points attribués pour chaque objectif spécifique identifié (Voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français au secondaire**).

Il faut se rappeler que l'interprétation critériée fait référence à la performance visée, lors de la réalisation de l'activité de production. Le seuil de performance à atteindre pourra varier, selon le nombre de fois que l'élève aura vu cet objectif l'année précédente ou pendant l'année en cours.

C'est à l'enseignant ou à l'enseignante qu'il revient de fixer ces seuils de performance selon la capacité de son groupe. Il ou elle élèvera ce seuil au fur et à mesure que les élèves développeront cette habileté, d'un module à l'autre et **non à l'intérieur d'un même module.**

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève (comportements observables) l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation semblable à celle qui suit (page suivante) à titre d'exemple.

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)		PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a pu modifier, lorsque c'était nécessaire son exposé en fonction de la réaction de l'auditoire (pendant l'exposé)	• toujours		X	(10)
	• souvent	S		8
	• parfois			6
	• rarement			4
• L'élève a pu utiliser des structures de phrase propres à la langue française	• toujours			15
	• souvent	S	X	(12)
	• parfois			9
	• rarement			6 0
• L'élève a pu utiliser des mots/expressions accessibles pour l'auditoire	• toujours			20
	• souvent	S	X	(16)
	• parfois			12
	• rarement			3 0
• L'élève a pu utiliser les mots/expressions qui appartiennent à la langue française	• toujours			20
	• souvent	S	X	(16)
	• parfois			12
	• rarement			3 0
• L'élève a pu utiliser lorsque c'était nécessaire des expressions variées pour désigner une même réalité	• toujours			15
	• souvent	S		12
	• parfois		X	(9)
	• rarement			6 0
• L'élève a su utiliser la structure propre à ce discours	• toujours		X	(10)
	• souvent	S		8
	• parfois			4
	• rarement			2
• L'élève a su ajuster le volume de sa voix	• toujours			5
	• souvent	S		4
	• parfois		X	(3)
	• rarement			2
• L'élève a su ajuster le débit de sa voix	• toujours		X	(5)
	• souvent	S		4
	• parfois			3
	• rarement			2
			Performance de l'élève 81/100	
• L'élève a pu produire oralement un discours informatif visant à expliquer un sujet	• toujours		82-100	
	• souvent	S	(79-81)	
	• parfois		61-78	
	• rarement		41-60	

* Voir le tableau situé dans le programme d'étude relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à communiquer oralement un discours informatif (11e année)

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

La grille d'observation fournit une description des **résultats attendus** pour l'atteinte de chaque objectif d'apprentissage par l'élève. Remplie, elle fournira des indications quant à la **performance réalisée par l'élève pour** chacun de ces objectifs.

Le seuil de performance à atteindre par l'élève est indiqué par le «S». L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant sa performance «X» avec le seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante dans la grille d'observation. Si pour un objectif spécifique, l'élève a relevé les informations nécessaires pour satisfaire son intention de communication, il aura alors atteint le seuil de performance que l'enseignant ou l'enseignante a déterminé et méritera une bonne note, même s'il n'a pas réussi à recueillir toutes les informations.

2. Le jugement de la performance de l'élève

Après l'interprétation des résultats obtenus par l'élève, l'enseignant ou l'enseignante devra juger si la performance de l'élève, pour chaque objectif prescrit, est satisfaisante ou non. C'est l'étape du jugement de la performance de l'élève. Ainsi, si l'élève a atteint le seuil de réussite prescrit pour l'objectif au niveau de l'habileté, l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'élève a acquis un développement satisfaisant au niveau de l'habileté à produire un discours oral, à cette étape-ci de son développement.

c) <u>La décision</u>

Suite au jugement porté, l'enseignant ou l'enseignante se trouvera dans une situation où il devra décider des actions possibles à prendre. Par exemple, s'il a jugé que l'élève ne peut pas exercer de façon satisfaisante l'habileté à produire oralement un discours informatif, il pourra décider d'amener l'élève à réaliser une autre activité de même nature.

Il faut être prudent et ne pas conclure trop vite à la prescription d'activités supplémentaires comme moyen de pallier à certaines faiblesses qu'on aurait identifiées. Il est important de s'interroger sur la possibilité que d'autres variables environnantes aient pu influencer la performance de l'élève, le

menant ainsi à une pauvre performance qui ne reflèterait pas sa véritable compétence. Le facteur temps aurait pu aussi jouer contre l'élève.

Quoi qu'il en soit, il sera essentiel que l'enseignant ou l'enseignante s'interroge sur le pourquoi de la performance d'un élève. Il lui faudra peut-être chercher auprès de l'élève, au moyen d'une discussion informelle, les causes possibles d'une faible performance (tel son manque d'intérêt sur le sujet, etc.). Suite à cette vérification l'enseignant ou l'enseignante pourrait décider de changer de stratégies d'enseignement, de modifier la façon de proposer les activités de production aux élèves ou de diminuer le seuil de performance qui était peut-être trop élevé.

5.2.5. Synthèse de la démarche pédagogique en production orale

En résumé, le déroulement complet de la démarche pédagogique requerra, de la part de l'enseignant ou de l'enseignante la planification, et des élèves, la réalisation d'un minimum de trois productions orales signifiantes DIFFÉRENTES (voir le tableau-synthèse ci-après).

Suite à la formulation de l'intention de communication, la première activité signifiante à réaliser portera sur le **développement** des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques) nécessaires pour satisfaire l'intention de communication.

La seconde activité visera le **renforcement** des **mêmes** objectifs d'apprentissage (**même** habileté, **mêmes** objectifs spécifiques et **mêmes** connaissances et techniques) que lors de la **première** activité, dans un nouveau contexte de production orale. Il est à noter qu'au niveau du réinvestissement, il pourra y avoir plus d'une activité signifiante de production orale. Cela dépendra des besoins des élèves.

La dernière activité sera choisie et réalisée à des fins **d'évaluation** des **mêmes** objectifs d'apprentissage (**même** habileté, **mêmes** objectifs spécifiques et **mêmes** connaissances et techniques) utilisées lors des activités de **développement** et de **réinvestissement**.

TABLEAU SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN PRODUCTION ORALE AU SECONDAIRE POUR L'EXPLOITATION D'UN MODULE

PHASES	ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT(E)		• Identification d'un sujet ou d'un évènement qui suscitera l'intérêt des élèves • Identification d'une intention de communication • Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques) • Identification des éléments-déclencheurs • Identification d'un minimum de trois activités
DÉVELOPPEMENT DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	une activité signifiante de production orale (première activité)	• amorce • réalisation de l'activité (communication au public cible) • objectivation
Adaptation de la part de l'enseignant(e) (s'il y a lieu)	l'enseignant(e) peut changer l'activité de réinvestissement si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et mêmes connaissances et techniques que lors de la première activité)
RÉINVESTISSEMENT DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	minimum d'une activité signifiante de production orale (deuxième activité)	• amorce • réalisation de l'activité (communication au public cible) • objectivation
Adaptation de la part de l'enseignant(e) (s'il y a lieu)	l'enseignant(e) peut changer l'activité d'évaluation si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et mêmes connaissances et techniques que lors de la première activité)
ÉVALUATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	une activité signifiante de production orale (troisième ou dernière activité)	• amorce • réalisation de l'activité (communication au public cible) évaluation (jugement sur la performance de l'élève et prise de décision)

Il faudra que l'enseignant ou l'enseignante s'assure que toutes les activités réalisées dans le cadre de cette démarche, aient le **même degré de difficulté**. Autrement, il lui sera impossible de savoir jusqu'à quel point l'élève maîtrise les objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques), si elles sont développées, réinvesties et évaluées dans des contextes qui présentent des degrés de difficulté différents.

6. LES VALEURS SOCIOCULTURELLES

L'élève en immersion et les valeurs socioculturelles véhiculées dans les discours oraux.

6.1 Les composantes d'une culture

Tout discours (oral ou écrit) est porteur de valeurs, que ces valeurs caractérisent un seul individu ou un/des groupes de personnes. L'objectif général, que l'enseignant et l'enseignante chercheront à atteindre, est de faire prendre conscience à l'élève que tout discours renferme des valeurs; il concientisera l'élève au fait que l'ensemble des rapports humains sont basés sur des valeurs et que l'ignorance et l'incompréhension des différences dans les systèmes de valeurs sont souvent à l'origine des conflits.

Avant d'aborder les valeurs socioculturelles, il apparaît important de faire la liste des éléments qui composent une culture. Ils se retrouvent sous une forme ou une autre dans toutes les cultures. Ces éléments ne seront pas inconnus des élèves de l'Alberta, puisqu'ils font partie du programme d'Études Sociales de 7e année.

Une culture est généralement définie par l'amalgame des composantes suivantes :

- Géographie physique et humaine
- Coutumes et traditions
- Structures familiales et relations sociales
- Congés, fêtes et festivals
- Nourriture et vêtements
- Institutions sociales
- Le monde du travail et les loisirs
- Accomplissements culturels
- Contributions au monde moderne

Les valeurs d'une communauté sont présentées à l'intérieur de chacune de ses institutions ou dans la manière même d'organiser ces éléments.

6.2 L'élève en immersion face aux valeurs socioculturelles des communautés francophones.

6.2.1 Sensibiliser l'élève aux valeurs de la francophonie

Dans un premier temps, l'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève en immersion à se sensibiliser aux valeurs socioculturelles qui caractérisent la communauté francophone. Ces valeurs peuvent être de deux types :

1) un système de croyances;
2) un système de comportements appris, de conventions sociales.

Cette sensibilisation se fait implicitement dans toutes les salles de classe où le français est parlé, que ce soit par le matériel utilisé (matériel produit majoritairement en France ou au Québec), le contenu des cours (l'histoire du cinéma qui comprendra le cinéma français par opposition à un cours anglophone qui ne l'incluerait peut-être pas) ou de la présence même de l'enseignant ou l'enseignante, représentant de sa culture.

Les conventions sociales, puisqu'il s'agit de les faire remarquer, si elles ne l'ont pas été, ne nécessitent peut-être pas une explication, mais plutôt une sensibilisation à une coutume, qui n'appartient pas à la société dont l'élève en immersion est issu. En effet, la majorité des conventions sociales n'ont pas de sens pour les personnes extérieures à cette culture. Pourquoi les Français s'embrassent-ils sur la joue lorsqu'ils se rencontrent? Pourquoi se donnent-ils si souvent la main? Il est important de faire valoir que ce sont ces comportements extérieurs qui facilitent l'intégration à l'intérieur d'une culture.

On ne peut cependant s'attendre à ce que l'élève comprenne toutes les valeurs socioculturelles implicitement, spécialement s'il s'agit d'un système de croyances. Il faudra que l'enseignant ou l'enseignante soit explicite dans certaines circonstances. Comment, en effet, expliquer les gestes de Florentine dans «Bonheur d'occasion», sinon par un système de valeurs personnelles et sociales d'une époque?

Le moyen le plus efficace et le plus accessible est l'échange qui s'effectue dans la salle de classe, suite au visionnement ou à l'audition d'un discours oral. L'enseignant ou l'enseignante peut aider l'élève à identifier les éléments culturels présents dans le discours oral. Il aidera donc l'élève à développer son habileté à découvrir les valeurs et les conventions sociales véhiculées dans un discours oral. Avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante au début, et graduellement de façon plus autonome, l'élève découvrira, par exemple, que les personnages d'un roman révèlent leurs valeurs à travers leurs attitudes, leurs sentiments, leurs comportements, leur façon de parler; qu'une annonce publicitaire véhicule des valeurs quand elle utilise «tu» plutôt que «vous», etc.

6.2.2 Développer un esprit d'appréciation et de respect

L'enseignant et l'enseignante ne peuvent pas considérer, comme indépendante, l'étape suivante qui est d'amener l'élève à développer un esprit d'appréciation et de respect pour les valeurs de la communauté francophone d'ici ou d'ailleurs. Cette étape pénètre toute cette démarche de sensibilisation aux valeurs socioculturelles des communautés francophones. Il ne s'agit pas ici d'amener l'élève à «évaluer» la supériorité d'un groupe culturel, par rapport à un autre, mais plutôt de promouvoir chez l'élève le développement de la tolérance et d'une compréhension des nombreuses façons qui existent de concevoir le monde.

La culture est déterminée par un ensemble de personnes qui se reconnaissent des valeurs communes, sans que cette culture ne représente nécessairement tous les individus de cette communauté et tous les individus dans leur entité. Dans ce sens, il faut faire reconnaître, qu'à l'intérieur même d'une culture, il y a des variables, et que le mot culture ne signifie pas qu'on puisse prédire le comportement de l'un de ses membres. Il faudra absolument éviter les stéréotypes négatifs ou même positifs, éviter des affirmations du type «tous les Canadiens français sont de fervents catholiques, mais plutôt dire plusieurs Canadiens français sont de fervents catholiques».

L'élève en immersion développera par ces activités, sa connaissance et sa compréhension de sa propre culture, puisque le premier réflexe devant l'inconnu est la comparaison avec ce que l'on connaît, c'est à dire notre monde,

notre réalité et notre vécu. La recherche indique que lorsque la langue a été oubliée (ce qui est possible même en immersion), la connaissance et l'appréciation des éléments culturels et des valeurs socioculturelles restent.

6.2.3 Se situer par rapport à ces valeurs

Une troisième étape s'ajoute donc aux deux étapes précédentes : l'élève devra se situer par rapport à ces valeurs. Les partage-t-il? A-t-il adopté ces valeurs? Consciemment, inconsciemment? Veut-il les renouveler (les modifier) ou les rejeter?

6.3 L'élève en immersion face aux valeurs socioculturelles dites communes ou universelles

L'élève rencontrera aussi, lors de l'écoute de divers discours, des valeurs socioculturelles qui ne seront pas identifiables comme caractérisant uniquement la communauté canadienne-française ou francophone. Nous faisons référence ici aux valeurs dites universelles, parce qu'elles apparaissent dans toutes le cultures. À titre d'exemples, mentionnons l'honnêteté, l'amour, le goût de rire et de s'amuser, la recherche du bonheur, etc.

D'autres valeurs, que l'élève rencontrera aussi, caractériseront l'Amérique ou l'Occident, comme : être à la mode, la bonne forme physique, etc. L'élève anglophone se reconnaîtra ou reconnaîtra des valeurs appartenant à son groupe culturel.

L'enseignant ou l'enseignante, tout comme pour les valeurs socioculturelles canadiennes-françaises, aidera l'élève à développer son habileté à les découvrir et à développer un esprit de tolérance et de respect et à se situer face à des valeurs, qu'il ne partage pas nécessairement, même si elles appartiennent à sa propre culture. Dans ce but, l'enseignant ou l'enseignante aidera l'élève à développer un certain nombre d'attitudes pour qu'il soit de plus en plus capable de faire face (critiquer) à ces valeurs.

À travers les discussions et les activités qui auront lieu, l'élève développera sa pensée critique face aux valeurs de notre société que ces valeurs soient dans

un contexte d'annonce publicitaire, de lettres d'opinions, de romans, de poèmes, de paroles de chansons, etc. Il est important de laisser les élèves réagir personnellement à ces valeurs et leur faire entendre la réaction d'autres adolescents. Cette étape est essentielle parce qu'elle engage l'élève affectivement.

<u>Matériel disponible pour exploiter les valeurs socioculturelles</u>

L'addition récente de <u>Colloques</u> dans le catalogue du "Learning Resources Distributing Centre" a répondu à un besoin exprimé dans le milieu depuis longtemps. Les cassettes, tout autant que le livre aideront l'enseignant ou l'enseignante à poursuivre ses objectifs de sensibilisation, de respect et de tolérance au niveau des valeurs socioculturelles de la communauté francophone d'ici et d'ailleurs.

A l'oral, il est important que, dans la mesure du possible les films, les vidéos, les cassetes auditives que l'enseignant ou l'enseignante utilise, soient authentiquement francophones, qu'il ne s'agisse pas de traductions. Une traduction, même de bonne qualité, n'apporte rien sur le plan culturel; elle pourrait même donner l'impression que les peuples francophones n'ont pas de culture originale à offrir.

L'enseignant ou l'enseignante devrait donner à l'élève, le plus souvent possible, l'occasion de s'exprimer sur des valeurs qui lui tiennent à coeur (la politique, la société, la paix, le travail, la musique, etc.). **Lui permettre de verbaliser, sans jugement, ce qu'il ressent, ce qu'il apprécie, ses malaises, ses contestations, ses styles de vie véhiculés, bref les grandes questions de fond qui lui sont significatives, c'est lui donner le goût de communiquer.** Le dialoque d'égal à égal est nécessaire entre l'adolescent et l'adulte pour développer une communication authentique.

Ce vécu des jeunes, ces grandes questions qu'ils se posent, c'est à l'enseignant ou à l'enseignante et aux autres éducateurs et éducatrices (parents, administrateurs, animateurs de radio, etc.) qu'il appartient de s'ouvrir, pour

que l'élève puisse se sentir comme participant à part entière à tout ce qui s'anime ou se déroule autour de lui.

En somme, ce que l'élève recherche, c'est une relation authentique entre sa génération et le monde adulte. Les véritables valeurs recherchées, senties et vécues par l'élève s'épanouiront selon l'esprit d'ouverture, la franchise et la communication qu'on voudra bien lui accorder.

Le Ministère de l'Éducation de l'Alberta met à la disposition des enseignants et enseignantes plusieurs productions audio et audio-visuelles pour atteindre certains objectifs du programme de français. Ces productions sont en vente par l'entremise d'ACCESS. Le matériel didactique comprend aussi, pour chaque niveau, une série de cassette audio et audio-visuelles pouvant aider à développer l'écoute de certains types de discours au programme. Cependant, la majeure partie de ces productions audio et audio-visuelles accompagnant le matériel didactique sont de sources francophones autres qu'albertaines. Les valeurs socioculturelles véhiculées sont généralement propres à la francophonie québécoise ou française. Pour pallier ce fait, le Ministère met aussi à la disposition des enseignants et enseignantes une série de cassettes audio contenant des discours qui reflètent la réalité franco-albertaine.

L'enseignant ou l'ensiegnante pourra inciter l'élève à écouter à la télévision française de Radio-Canada certaines émissions, telles que l'Autoroute électronique, Vidéo club, le bulletin d'information, etc. ou des émissions radiophoniques, telles que Prochaine Vague, etc. De plus, dans diverses régions de la province, des compagnies de câblodistribution émettent depuis peu, d'autres réseaux de télévision française (T.V.A, TV5) s'ajoutant à Radio-Canada. Ceci permet d'augmenter le choix d'émissions qui sont offertes et inciter les jeunes à regarder davantage la télévision française.

6.4 Le plurilinguisme de la langue française et le multiculturalisme de la culture française

La langue française est parlée par plus de 200 millions d'individus dans 41 pays du monde. De ce fait, lorsque nous parlons de valeurs socioculturelles francophones, nous accordons toute la dimension régionale, nationale et

internationale au mot francophone. Et, s'il est vrai que la base de la francophonie, c'est la langue (avec ses couleurs), il peut exister une quantité de variantes, quant à l'expression de la culture (façon d'être, de penser et d'agir) de chacun de ces pays francophones et à l'intérieur même de ces pays.

Aussi, pour la francophonie, peut-on parler de plurilinguisme de la langue française et de multiculturalisme de la culture française. Il y a des différences entre pays francophones, entre provinces à forte concentration francophone, entre régions à concentration francophone. Par exemple, les Canadiens français par rapport aux Français de France; les Franco-albertains par rapport aux Québécois; les Francophones de Rivière-la-Paix par rapport aux Francophones de Calgary. Tous ces peuples et groupes possèdent certaines valeurs communes mais véhiculent surtout, dans certains cas, des valeurs qui leur sont propres.

Le programme de français suggère un matériel didactique, des pièces de théâtre et d'autres discours qui reflètent en général la réalité québecoise, française ou de quelques autres pays francophones. Il existe très peu de matériel reflétant la réalité franco-albertaine, le Québec étant le principal producteur de matériel pédagogique répondant le mieux à nos besoins. À partir de cette constatation, le Ministère met à la disposition des enseignants et enseignantes une série de cassettes audio qui reflètent davantage la réalité franco-albertaine. La production de ces cassettes vise deux buts : donner une couleur locale au matériel utilisé en classe de français, matériel qui rejoindrait l'objectif des valeurs socioculturelles, et fournir aux enseignants et enseignantes un instrument pédagogique qui convienne davantage au niveau linguistique de leurs élèves.

6.5 La subjectivité dans la compréhension et la production des discours

Il faut mentionner aussi que l'utilisation d'une langue commune, au sein d'un groupe culturel distinct, contribue à créer dans une collectivité une manière commune de voir le monde, une interprétation partagée de la réalité et cela contribue donc à produire des valeurs socioculturelles.

Ainsi, si tout acte de langage se doit d'être social, toute communication se doit de provoquer une mise en jeu des valeurs. En effet, la communication est la rencontre circonstanciée de deux subjectivités à la fois collective (par l'appartenance socio-culturelle) et individuelle. En fait, les individus agissent dans la communication selon ce qu'ils sont, c'est-à-dire selon leur personnalité, leur âge, leur état physique, leur statut social, leur connaissance du monde, leur rapport à l'autre, leur connaissance du sujet, leur langage, leurs valeurs, leur culture, etc.

LES COMPOSANTES D'UNE APPROCHE PSYCHOPÉDAGOGIQUE POUR LA COMPRÉHENSION D'UN DISCOURS LITTÉRAIRE ORAL AU SECONDAIRE

les discours littéraires

L'œuvre
(Le discours oral)

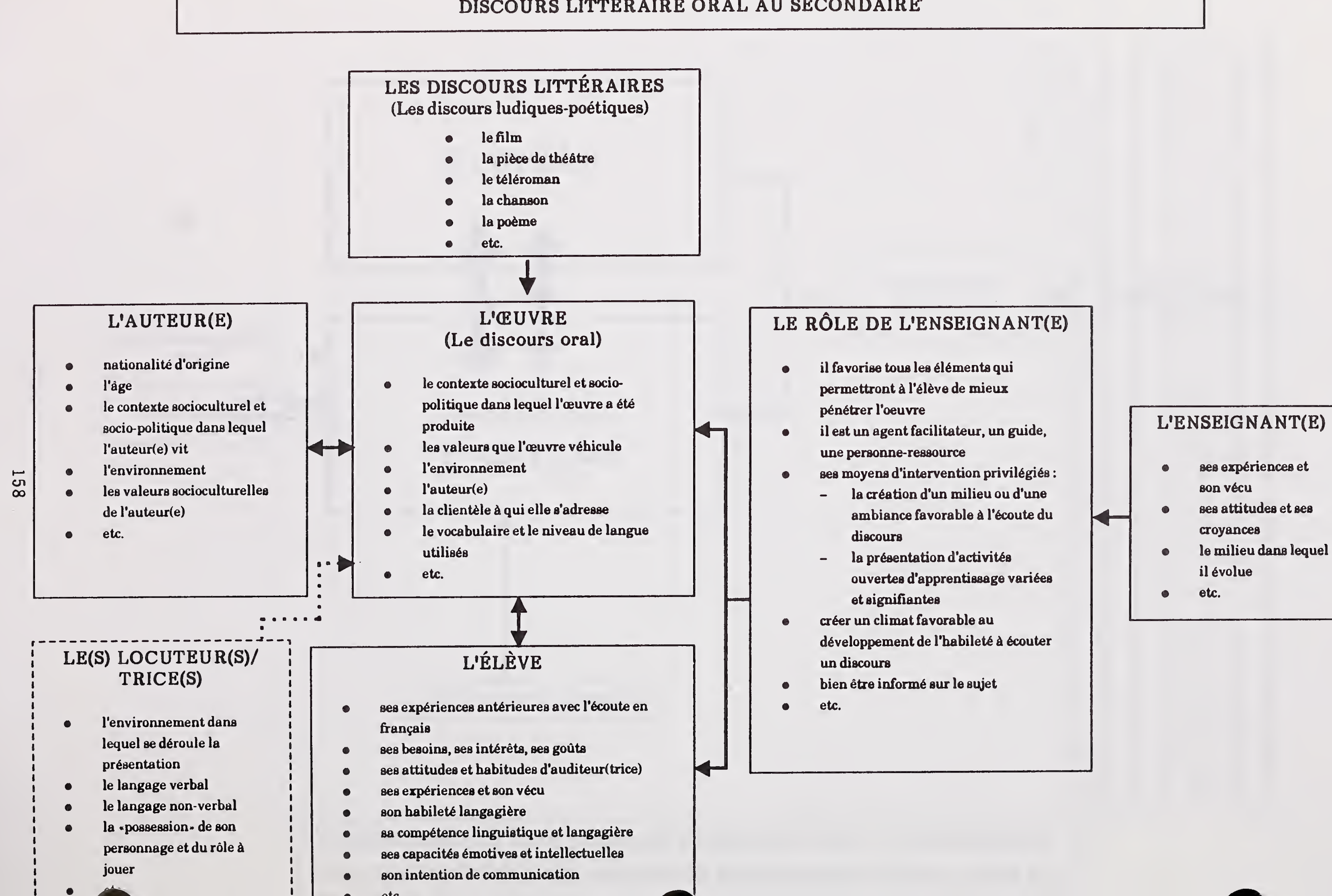
L'auteur(e)

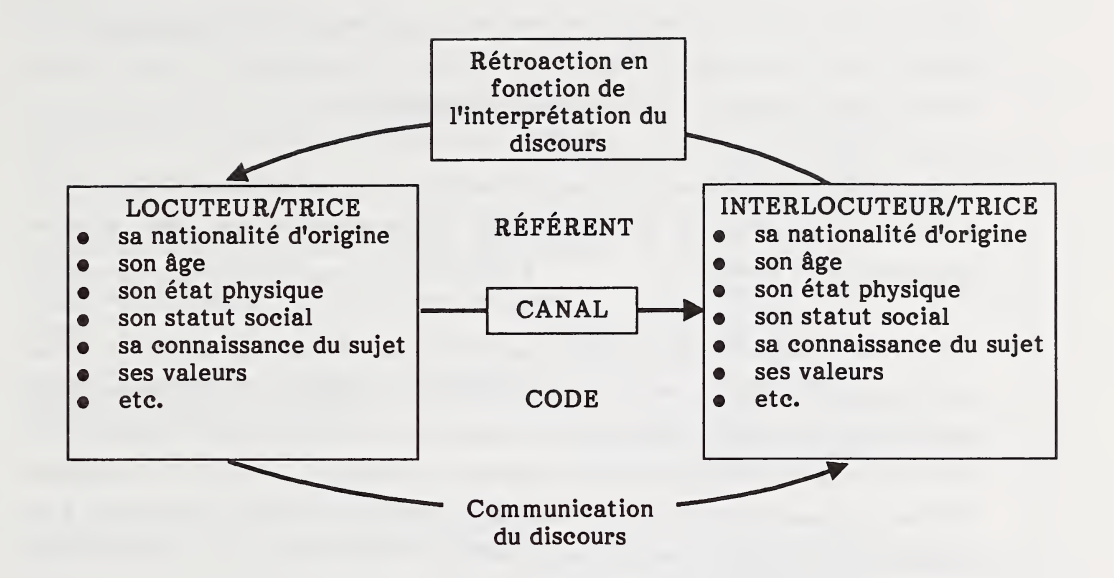
Le/s
locuteurs/trices

L'élève

Le rôle de
l'enseignant(e)

L'enseignant(e)


LES COMPOSANTES D'UNE APPROCHE PSYCHOPÉDAGOGIQUE POUR LA COMPRÉHENSION DU DISCOURS LITTÉRAIRE ORAL AU SECONDAIRE
LES DISCOURS LITTÉRAIRES (Les discours ludiques-poétiques)
• le film
• la pièce de théâtre
• le téléroman
• la chanson
• la poème
• etc.
L'AUTEUR(E)
• nationalité d'origine
• l'âge
• le contexte socioculturel et socio-politique dans lequel l'auteur(e) vit
• l'environnement
• les valeurs socioculturelles de l'auteur(e)
• etc.
L'ŒUVRE (Le discours oral)
• le contexte socioculturel et socio-politique dans lequel l'œuvre a été produite
• les valeurs que l'œuvre véhicule
• l'environnement
• l'auteur(e)
• la clientèle à qui elle s'adresse
• le vocabulaire et le niveau de langue utilisés
• etc.
LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT(E)
• il favorise tous les éléments qui permettront à l'élève de mieux pénétrer l'oeuvre
• il est un agent facilitateur, un guide, une personne-ressource
• ses moyens d'intervention privilégiés :
– la création d'un milieu ou d'une ambiance favorable à l'écoute du discours
– la présentation d'activités ouvertes d'apprentissage variées et signifiantes
• créer un climat favorable au développement de l'habileté à écouter un discours
• bien être informé sur le sujet
• etc.
L'ENSEIGNANT(E)
• ses expériences et son vécu
• ses attitudes et ses croyances
• le milieu dans lequel il évolue
• etc.
LE(S) LOCUTEUR(S)/TRICE(S)
• l'environnement dans lequel se déroule la présentation
• le langage verbal
• le langage non-verbal
• la «possession» de son personnage et du rôle à jouer
L'ÉLÈVE
• ses expériences antérieures avec l'écoute en français
• ses besoins, ses intérêts, ses goûts
• ses attitudes et habitudes d'auditeur(trice)
• ses expériences et son vécu
• son habileté langagière
• sa compétence linguistique et langagière
• ses capacités émotives et intellectuelles
• son intention de communication
• etc.



On peut donc affirmer que toute production ou compréhension est subjective. Il importe donc que l'enseignant ou l'enseignante incite l'élève à distinguer, lors de la compréhension d'un discours, la subjectivité de l'objectivité des valeurs véhiculées par le locuteur à travers son discours, ou l'importance de connaître certaines informations sur le locuteur. Sa compréhension et son interprétation du discours sera à son tour empreinte de subjectivité parce que l'interprétation du message par l'élève sera aussi influencée par ce qu'il est (reflet de l'individu).

Par exemple, la réaction d'un élève de 10e année vis-à-vis une annonce publicitaire à la télévision pour la promotion d'une marque de bière, annonce véhiculant une sensation de bien-être et de gaieté lorsqu'une personne boit une bière, pourra être interprétée positivement si l'élève consomme des boissons alcooliques et qu'il en est de même dans sa famille. Par contre, un élève provenant d'une famille qui ne consomme pas d'alcool tout comme lui-même, ou lorsqu'il s'agit d'un sportif, percevra ce message de façon négative et ridicule.

De même, lorsque l'élève sera en situation de production, il laissera trace de subjectivité. Le locuteur ou la locutrice parle de ce qu'il connaît au moment où il parle. Il donne son point de vue, exprime ses émotions, crée son monde

fictif, et tout cela à sa propre manière; mais, et c'est un fait à souligner, il dit généralement ce que son milieu et son époque lui permettent de dire et de la manière dont on le dit dans ce milieu, à cette époque.

Il s'agira d'amener l'élève à limiter sa «subjectivité» au profit de l'objectivité à travers la justification de ses pensées, de ses actes ou les deux, selon sa propre vision du monde.

«Limiter» la subjectivité de l'élève ne signifie pas freiner l'élaboration de sa propre vision du monde, mais plutôt de l'amener à réfléchir intelligemment sur un ensemble de valeurs véhiculées et proposées par des discours lus, écoutés, ou les deux pour les accepter, les nuancer, les rejeter, en tout ou en partie. L'élève forgera alors ses propres valeurs en justifiant sa vision du monde, à la lumière de sa pensée et de ses connaissances. Cette vision du monde qu'il se forgera continuera de se transformer, d'évoluer au fur et à mesure que l'élève vivra des expériences réelles signifiantes et variées dans son environnement physique et humain.

Le document d'appui qui traite de l'objectif relatif aux valeurs, dans le programme d'études (à venir) illustre davantage comment amener l'élève à découvrir, à reconnaître, ou les deux, les valeurs socioculturelles véhiculées dans un discours et comment l'amener à se situer par rapport à ces valeurs.

7. GRILLE D'OBJECTIVATION DE MA LECTURE DU VOLET COMMUNICATION ORALE

7.1 Compréhension orale (écouter)

1. Je suis capable de compléter la phrase suivante: "L'habileté à comprendre un discours oral consiste à..."	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
2. Je peux identifier quelques variables qui pourront influencer le développement de l'habileté à comprendre un discours oral dans ma salle de classe.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
3. Je peux reconnaître la différence entre les différents processus mentaux.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
4. Je peux clairement définir mon rôle dans le développement de la compréhension orale.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
5. Je peux replacer dans l'ordre les différentes phases et étapes de la démarche pédagogique proposée en compréhension orale?	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
6. Je suis capable d'identifier les éléments indispensables d'une intention de communication en compréhension orale?	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
7. Je peux identifier les différents rôles que joue l'amorce auprès des élèves.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
8. Je peux dire quels rôles joue l'objectivation dans le développement de l'habileté à comprendre un discours oral.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
9. Je peux identifier dans la démarche pédagogique où se situe l'apprentissage des connaissances et des techniques lors de l'écoute d'un discours.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
10. Je peux identifier les similitudes et les différences existant entre le développement, le réinvestissement et l'évaluation d'une l'habileté à comprendre un discours oral spécifique.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout

7.2 Production orale

1. Je suis capable de compléter la phrase suivante: "L'habileté à produire un discours oral consiste à..."	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
2. Je peux identifier quelques variables qui pourront influencer le développement de l'habileté à produire un discours oral dans ma salle de classe.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
3. Je peux identifier les éléments prosodiques qui peuvent influencer la production orale d'un discours.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
4. Je peux clairement définir mon rôle dans le développement de la production orale.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
5. Je peux replacer dans l'ordre les différentes phases et étapes de la démarche pédagogique proposée en production orale?	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
6. Je suis capable d'identifier les éléments indispensables d'une intention de communication en production orale?	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
7. Je peux identifier les différents rôles que joue l'amorce auprès des élèves.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
8. Je peux dire quels rôles joue l'objectivation dans le développement de l'habileté à produire oralement un discours.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
9. Je peux identifier dans la démarche pédagogique où se situe la communication au public cible lors de l'écoute d'un discours.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
10. Je peux identifier les similitudes et les différences existant entre le développement, le réinvestissement et l'évaluation de l'habileté à produire oralement un discours spécifique.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education Curriculum Support Branch, **Cadre conceptuel des programmes de français au secondaire** , Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1989

______. Language Services Branch, **Le français à l'élémentaire**, guide pédagogique, 2e cycle, Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1988

______. Curriculum Branch, **Le français à l'élémentaire : guide pédagogique, Langue maternelle**, Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1987

______. Language Services Branch, **Le programme de français au secondaire**, Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1979

______. Language Services Branch, «Integrating cultural concepts into second language instruction : A case Study approach» Dec. 1985 - Pilot édition.

Bellack, A. et al, **The Language of the Classroom**, New York : Teacher College Press, 1966

Bellanger, L. **L'expression orale**, coll. Que sais-je, P.U.F., Paris, 1979

Bullock, Sir Alan, **A Language for Life**, Her Majesty's Stationery Office, 1975

Coste, D. et Galisson, R., **Dictionnaire de didactiques des langues**, Paris, Hachette, 1976

Coulombe, Raymonde, **Des activités de communication en expression orale**, Université Laval, Québec Novembre, 1986

Dalgalion Gilbert, Lieutaud Simone, Weiss François. **Pour un nouvel enseignement des langues** et une nouvelle formation des enseignants. Ed. Clé internationnal, Paris, 1981, 143 p.

Dauzad, Albert, **Petit Robert I** Les dictionnaires Robert-Canada, Montréal, 1984

Decaigny, Théo, **Communication audio-visuelle et pédagogie**, Bruxelles, Editions Labor, 1973

Desbiens, André, **L'exposé oral**, Ed. Les Presses de l'Université Laval, Québec 1977

Donnay J., Loiselle J., **Langage télévisuel et langage oral**, Université de Sherbrooke, PPMF/Sherbrooke, Juin 1981

Doutreloux, Jean-Marie, «Au programme : l'oral», dans **Liaisons** Vol. 9 no. 3, Mars 1985 p. 29-37

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.B. et Mevel, J.P., **Dictionnaire de linguistique**, Paris, Larousse, 1973

Dulude, Françoise, «L'enseignement de l'oral : le droit à l'apprentissage,» dans **Québec-Français** no. 34, mai 1979 p. 44-46

Ellis, R., **Understanding Second Language Acquisition**, Oxford University Press, 1985, 1987, Oxford 0X26DP.1

Eluerd, Roland, **L'usage de la linguistique en classe de français**, Tome 2 : **Critiques et perspectives**, Ed. E.S.F., Sciences de l'Éducation Paris, 1979

Tome 1 : **Initiation et recyclage**, Ed. E.S.F., Sciences de l'Éducation, Paris, 1979

Emirkanian, L. et Dubuisson, C., «Comment observer la langue parlée» dans **Liaisons** Vol. 7 nº. 1, Novembre 1982, p. 20-21

Farid, Georges, «L'audio visuel et l'apprentissage de la langue orale» dans **Liaisons** Vol. 7 nº. 4 Mai 1983, p. 20-44

Fonagy, Ivan, **La vive voix.** Payot, Paris, 1983, 346 p.

Frankland, Michel, **La communication orale efficace**, Ed. Mondia, Laval, 1988

Frith, May, B., «Interlanguage theory : Implications for the classroom» dans **McGill Journal of Education.** Spring 1978 - Vol. XIII, nº 2, p. 155.

Gabay, Michèle, «Mieux s'exprimer pour mieux communiquer,» dans **Liaisons** Vol. 9 nº. 3, Mars, 1985

Gagné, Gilles «La pédagogie de l'oral : bilan et perspectives» dans **Liaisons** vol. nº 1, novembre 1982 p. 18, 19

Gaouette, Denise, «Vivre vraiment la communication orale, est-ce plus efficace que l'enseigner?» dans **Québec Français**, Mars 1986, p. 26-30

Germain, Claude - LeBlanc, Raymond. **Introduction à la linguistique générale.** Vol.1. La phonétique, les Presses de l'université de Montréal, 1981, 104 p.

Girard, Francine. **Apprendre à communiquer en public.** Éd. La lignée, deuxième édition, Beloeil, Qué, 1985, 277 p.

Girard, N, Simard, C., **Le feedback dans la communication orale**, Université Laval, P.P.M.F./Laval, Éd. Ville-Marie, Québec, 1980

Gouvernement du Québec. **Guide d'évaluation en classe.** Français langue maternelle, secondaire, Ministère de l'éducation, 1984, 219 p. (16 - 7221 - 05)

______. Programme d'études, Secondaire, **Français langue maternelle,** formation générale. Québec, Direction des programmes, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de d'Éducation, 1982

______. Guide pédagogique, secondaire français, **Les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production des discours,** Fascicule 1 : De la théorie à la pratique, Québec, Ministère de l'Éducation, 1985

Hammerly, Hector, «The Immersion Approach, Leitmus Test of Second Language Acquisition through Classroom Communication» dans «**The Modern Language Journal, 71, IV** (1987)

Huard, Conrad, **Comment développer une pédagogie centrée sur le développement d'une compétence? L'expérience, peut-on l'acquérir à l'école, ou doit-on attendre d'être en dehors de l'école?** Échange, Vol XV, nº 1, automne 1987

Irwin, J.V. **Modern Speech,** Éd. Holt - Rhinehard, New-York, 1961

Lefêbvre, Claire, «Le français parlé en milieu minoritaire,» dans **Vie Pédagogique,** nº 18, avril 1982, p. 12-15

Le Marchand, Annick, «Un club de français dans un programme d'immersion française» dans **Liaisons**, mars 1982.

Lévesque, Claude. **Dissonance,** Nietzsche à la limite du langage. Brèches, Hurtubise HMH, Montréal, 1988, 180 p

Le français : un instrument de communication : Les niveaux de langue, Centre de ressources Franco - Ontariennes, I. E. P. O., 1928

Lister, Roy, «Speaking Immersion» dans **The Canadian Modern Language Review - La revue canadienne des langues vivantes,** p. 697.

Martinet, André, **Éléments de linguistique générale,** Seconde édition, Coll. Armand Colin, Paris, 1971, 224 p.

Pellerin, Micheline , Hammerly, Hector, «L'expression orale après treize ans d'immersion française», dans **The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes** 42, 3

Piatteli, Palmarini, M., **Théories du langage, théories de l'apprentissage : Le débat entre J. Piaget et N. Chomsky,** Paris, Ed. du Seuil,

Programme cadre de français, cycles intermédiaire et supérieur, Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Robert, J. M., **Besoins langagiers et systèmes intermédiaires stabilisés : Essai de dégagement des besoins langagiers par l'interlangue,** Publications Universitaires Européennes, Série XXI: Linguistique, Vol. 21, 1984

Rondal, J. A., **Langage et communication,** Bruxelles, Belgique, Éd. Pierre Mardaga, 1978

______. **Langage et éducation,** Bruxelles, Belgique, Éd. Pierre Mardaga, 1986

Rossi, Hirst,- Di Cristo, A. - Hirst, D. Martin, P. Nishinussa, Y. **L'intonation,** de l'acoustique à la sémantique, Klincksieck, Paris, 1981, 364 p.

Roulet, E., Saussure, **Cours de linguistique générale : Les langues dans le temps et dans l'espace,** Paris, Éd. Hathier, 1975

Roulet, E., «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés» dans **Études de linguistique appliquée,** nº 21, Janvier - mars 1976, Didier, Paris, 1976.

Sarrasin, Robert, «L'objectivation et le développement des habiletés langagières», dans **Liaisons,** Vol. 6, nº 3, mars 1982

Swain, Merrill, Sharon, Lapkin, «Immersion French in secondary schools : «The goods» and «The bads» dans **Contact,** Vol. 5, nº 3, October/1986

Tarrab, Elca, «Pédagogie de l'oral : pédagogie de correction ou de développement?» dans **Liaisons,** Mars 1981, p. 18-21

Taylor, Stanford E., «Listening What Research Does to the Teacher,» in **American Educational Research Association** nº. 279, Washington D.C.

Toresse, Bernard, «La nouvelle pédagogie du français», Tome 1 : **les activités de communication,** Éd. O.C.D.L., Paris, 1978

______. «La nouvelle pédagogie du français», Tome : **les activités spécifiques,** Éd. O.C.D.L, Paris, 1978

Valiquette, Josée, **Les fonctions de la communication. Au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle.** Québec, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation du Québec, 1979

Vanoye, F., **Expression et communication,** Éd. A. Colin, Paris, 1973

Vanoye, F., Mouchon, J., Sarrazac, I.-P., **Pratiques de l'oral,** Éd. Armand Colin, Paris, 1981

AUTRES RÉFÉRENCES

Parcours 2 - Pratiques, Rousselle, J., Desrochers-Meury H., Monette, M., Robillard, N., Centre Éducatif et Culturel, Montréal, 1983

Tremblay, Michel, **À toi pour toujours ta Marie Lou,** Éd. Lemeac, Ottawa, 1971, p. 49

ANNEXE : LEÇONS TYPES

Introduction 171

Leçon type - 9e année 173
Compréhension orale

Esquisse d'une leçon type 189
Production écrite

Esquisse d'une leçon type 199
Compréhension écrite

Leçon type - 11e année 207
Production orale

Esquisse d'une leçon type 223
Production écrite

Esquisse d'une leçon type 233
Lecture

INTRODUCTION

Cette partie du Volet II porte exclusivement sur la présentation de leçons types. Elles illustrent la façon d'articuler des activités de communication, en fonction de la démarche pédagogique expliquée précédemment dans ce guide d'enseignement.

Pour les besoins de ces leçons types, l'enseignant ou l'enseignante trouvera des activités pour chacun des trois modules :
communication orale (production/compréhension), lecture et écriture.

Chaque volet du guide d'enseignement présente donc une série de leçons types qui ne sont toutefois pas développées. Seule, la leçon type concernant directement le module traité dans un volet, est développée en détail (ex. : la production orale). À cette leçon type sont greffées deux esquisses de leçon type qui exploitent les deux autres volets (ex. : écriture, lecture). Ceci, dans le but d'aider l'enseignant ou l'enseignante à visualiser l'exploitation d'un thème, non seulement par le développement d'une seule habileté, mais plutôt en intégrant ce thème, dans la mesure où l'intérêt est maintenu chez l'élève, au développement d'une seconde ou d'une troisième habileté.

Ainsi dans le volet I **Compréhension écrite**, il y a deux leçons types développées en détail : une pour la 7e année, l'autre pour la 12e année. À chacune de ces 2 leçons types se greffent 2 esquisses de leçons types pour le développement de deux autres habiletés.

Dans le volet II **Communication orale**, il y a deux leçons types développées en détail : une pour la 9e année (compréhension orale), l'autre en 11e année (production orale). À chacune de ces 2 leçons types se greffent 2 esquisses de leçons types pour le développement de deux autres habiletés.

Enfin, dans le volet III **Production écrite**, il y a deux leçons types développées en détail : une pour la 8e année, l'autre pour la 10e année. À chacune de ces deux leçons types se greffent 2 esquisses de leçons types pour le développement de deux autres habiletés.

On peut donc constater que le guide d'enseignement (3 volets) contient 6 leçons types détaillées et 12 esquisses de leçons types. Nous avons cherché à répartir ces leçons types sur l'ensemble du secondaire, afin de rejoindre le plus grand nombre possible d'enseignants et enseignantes, quant à ces exemples. De plus, elles peuvent être

adaptées par l'enseignant ou l'enseignante à un autre niveau, ou à une autre clientèle. Bien sûr, l'ensemble des leçons types ne sont là qu'à titre d'exemples et par conséquent, à titre de suggestions. Elles respectent intégralement la démarche pédagogique préconisée. Cependant, il faut comprendre que même détaillée, une description écrite d'une situation d'apprentissage ne peut que partiellement refléter la dynamique d'une salle de classe.

Pour l'enseignant ou l'enseignante, l'important sera d'utiliser ces leçons types comme modèles, pour articuler les différentes situations de communication proposées dans son matériel didactique ou par ses élèves.

GUIDE D'ENSEIGNEMENT

Leçons types

	7	8	9	10	11	12
VOLET LECTURE (Compréhension écrite)	complète	X	X	X	X	complète
VOLET COMMUNICATION ORALE	X	X	c.o. complète	X	p.o. complète	X
VOLET ÉCRITURE (Production écrite)	X	complète	X	complète	X	X

- complète = leçon type comprenant toutes les étapes en détail
- X = esquisse de leçon type

LEÇON TYPE - 9e ANNÉE

COMPRÉHENSION ORALE (discours expressif)

Clientèle : 9e année Immersion
Situation de communication : La paix

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un sujet ou d'un événement pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication**
Les essais de missiles de croisière américains en Alberta.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**
S'informer sur les goûts ou les sentiments d'une personne sur un sujet ou un événement.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (ces objectifs d'apprentissage seront à évaluer)

1) **Habileté à développer :**
Écouter des discours expressifs.

2) **Processus mental à utiliser :**
Évaluer l'information.

Pour évaluer l'information, l'élève devra utiliser d'autres processus mentaux regroupant divers objectifs spécifiques relatifs à l'habileté à développer.

3) **Objectifs spécifiques à utiliser :**

- **Repérer** de l'information explicite, c'est-à-dire :
- identifier les mots qui traduisent les sentiments de la personne.
- **Sélectionner :** choisir des informations pertinentes, c'est-à-dire :
- choisir parmi les éléments du discours, ceux qui révèlent les sentiments de la locutrice.
- **Regrouper :** grouper les informations (faire des liens; synthétiser),

c'est-à-dire :

- dire ce que rappellent ou évoquent pour lui les personnages, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans l'exposé;
- résumer ce qui est dit dans l'exposé;
- identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.

• **Inférer** : dégager les informations pertinentes, c'est-à-dire :

- déduire l'intention de la locutrice;
- déduire les sentiments exprimés de façon implicite;
- dégager la structure propre à ce discours.

• **Évaluer** : réagir, c'est-à-dire :

- dire s'il partage ou non son point de vue.

d) **Hypothèse des objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques**

Les connaissances et techniques identifiées dans le programme, quant à l'habileté à comprendre un discours oral, consistent en des moyens ou des stratégies pouvant aider l'élève à mieux comprendre l'exposé qu'il écoute. Ainsi, d'une activité à l'autre, l'enseignant ou l'enseignante peut identifier différents éléments prosodiques, syntaxiques ou lexicaux à exploiter et aider l'élève à développer certaines techniques pouvant favoriser une meilleure compréhension du discours écouté.

Puisque le développement de ces connaissances et techniques sont des moyens ou stratégies au service de l'élève, elles ne seront pas à évaluer.

e) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe pour l'enseignant ou l'enseignante d'identifier quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

f) **Identification des activités à réaliser**

Activités d'écoute

Développement : Exposé de Isabelle Brodeur, sur la possibilité d'une guerre nucléaire **(Textes et Contextes 2)**

Réinvestissement : «Ichiro à sa mère» **(Textes et Contextes 2)**

Évaluation : La prolifération des armements nucléaires, un bien ou un mal pour la paix mondiale? (entrevue effectuée avec une personne de la communauté francophone)

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'une activité déclencheur**

En guise d'élément déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourra demander aux élèves de recueillir les informations à la télévision, à la radio ou dans les journaux concernant les essais des missiles de croisière en Alberta.

Il pourra ensuite susciter une discussion à propos des informations recueillies, à partir de questions ou de pistes, telles que :

- Dans quelle région de l'Alberta, les essais se déroulent-ils?
- Pourquoi y a-t-il des essais de ce genre en Alberta?
- Est-ce que vous êtes d'accord avec ces essais? Pourquoi?
- Est-ce que ces essais risquent d'affecter l'environnement, la faune, la population des régions environnantes?
- Est-ce qu'il y a des manifestations qui se déroulent à l'occasion de ces essais? Lesquels? Êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec ces manifestations? Pourquoi?
- En discutez-vous avec des ami(e)s? vos parents?
- Etc.

b) **Proposer l'activité d'écoute et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Écouter l'exposé d'Isabelle Brodeur sur la possibilité de guerre nucléaire (**Textes et Contextes 2-1re** partie), et dire si vous partagez ou non (évaluer) le point de vue d'Isabelle Brodeur.»

c) **S'assurer que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

Avant que les élèves entreprennent la réalisation de l'activité, il importe que l'enseignant ou l'enseignante vérifie s'ils possèdent un bagage de connaissances suffisant (minimal) sur le sujet ou un bagage linguistique suffisamment développé pour faciliter la compréhension de l'exposé qu'ils auront à écouter.

Dans certains cas, il peut donc s'avérer nécessaire pour l'enseignant ou l'enseignante de trouver une activité qui apportera aux élèves les connaissances préalables qu'il ou elle aura identifiées, afin de favoriser une meilleure compréhension du discours.

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève devra écouter attentivement l'exposé sur bande sonore d'Isabelle Brodeur à propos de la guerre nucléaire (**Textes et Contextes 2-1re** partie, cassette numéro 1 côté B).

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :
- le bilan de l'écoute
- les moyens utilisés pour comprendre le discours

a) <u>Le bilan</u>

La première partie de l'objectivation amènera l'élève à faire le bilan de sa compréhension du discours, c'est-à-dire les informations de l'exposé qu'il a pu en

retirer pour satisfaire son intention de communication. Cette objectivation pourra s'effectuer à l'aide de pistes suggérées par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation. Voici un exemple de queslques pistes :

- De quoi, l'exposé traite-il?
- Qui est l'auteur de cet exposé?
- Quels sont les sentiments exprimés par la locutrice?
- Est-ce que les mots utilisés représentent pour toi une certaine valeur? Quels mots et quelles valeurs?
- Es-tu d'accord avec Isabelle sur ce qu'elle dit des savants? des chefs de gouvernements? des groupes anti-nucléaires? de ses parents, de ses soeurs?
- Est-ce que les arguments d'Isabelle sont clairement présentés? justifiés?
- Comment te sens-tu à la suite de l'écoute de cet exposé?
- Etc.

Ces pistes ou questions, favorisant l'objectivation de l'élève par rapport à l'exposé, peuvent être présentées oralement par l'enseignant ou l'enseignante, écrites au tableau ou sur une feuille (grille d'objectivation). Voici un exemple de ce que pourrait être une grille d'objectivation proposée par l'enseignant ou l'enseignante à l'élève (voir page suivante).

GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON
- **J'ai repéré l'information, c'est-à-dire :**		
- J'ai identifié les mots qui traduisent les sentiments exprimés par la locutrice.		
- **J'ai sélectionné l'information, c'est-à-dire :**		
- J'ai identifié, parmi les éléments de l'exposé, ceux qui révèlent les sentiments de la locutrice.		
- **J'ai regroupé l'information, c'est-à-dire :**		
- J'ai remarqué que la locutrice éprouvait les sentiments exprimés, grâce à ses différentes intonations dans l'exposé.		
- Je peux dire ce qu'évoquent pour moi les personnages, les lieux ou les objets mentionnés dans l'exposé.		
- Je peux résumer l'essentiel de ce qui est dit dans l'exposé		
- Je peux identifier d'autres discours qui s'apparentent celui-ci.		
- **J'ai inféré l'information, c'est-à-dire :**		
- J'ai pu déduire l'intention de la locutrice.		
- Je peux dégager la structure propre à ce discours.		
- **J'ai évalué l'information, c'est-à-dire :**		
- Je peux dire si je partage ou non le point de vue de la locutrice.		

b) <u>Les moyens utilisés pour comprendre l'exposé</u>

La deuxième partie de l'objectivation portera sur les moyens que l'élève a utilisés pour comprendre le contenu de l'exposé. L'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à les identifier au moyen de pistes ou de questions, telles que :

- Est-ce que tu as eu de la difficulté à comprendre l'exposé?
- Y a-t-il des mots ou des expressions que tu n'as pas compris?
- Comment as-tu fait pour en découvrir le sens?
- Est-ce que tu pouvais établir une relation entre les intonations du texte et les sentiments exprimés par la locutrice?
- Etc.

Il est préférable de faire cette partie de l'objectivation en groupe, parce que les stratégies utilisées diffèrent énormément d'un élève à l'autre et que le partage de ces façons de faire bénéficiera à l'élève en accroissant son répertoire de stratégies d'écoute.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES

À la suite de l'objectivation, l'élève sera amené à faire un retour sur le discours écouté, afin de développer ou renforcer certaines connaissances et techniques identifiées dans le programme et qui répondront au besoin des élèves. L'enseignant ou l'enseignante pourra amener les élèves à porter une attention particulière sur des éléments prosodiques; la façon dont le discours est construit, l'utilisation de certains mots percutants utilisés par le locuteur ou la locutrice pour davantage captiver l'auditoire, etc.

Connaissant à l'avance le contenu du discours, que les élèves auront à écouter lors de cette première activité, l'enseignant ou l'enseignante pourra retenir certains objectifs sélectionnés au préalable lors de sa planification (voir : **Hypothèse des objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques**). **Il sera très important d'être attentif aux besoins des élèves et modifier en conséquence sa liste d'objectifs.**

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre activité similaire pourrait être proposée.

En proposant une nouvelle activité d'écoute qui servira de réinvestissement pour l'élève, celle-ci lui permettra de **renforcer ses acquis** et de le **rassurer** quant au développement de son habileté à écouter et à comprendre des discours expressifs.

Pour réaliser la phase de réinvestissement, l'enseignant répétera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement**, avec une nouvelle activité, c'est-à-dire :

Situation de communication : La paix

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être identique ou différent de la première activité)

L'achat par le Canada de sous-marins nucléaires.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors de la première activité)

S'informer sur les goûts ou les sentiments d'une personne sur un sujet ou un événement.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (les mêmes que lors de la première activité, sauf les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques qui pourront être différents)

1) même habileté à développer
2) même processus mental
3) mêmes objectifs spécifiques
4) nouvelles hypothèses quant aux connaissances et aux techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être identique ou différente de celle planifiée au départ)

L'élève écoutera un discours expressif afin de connaître les sentiments d'une personne sur le bombardement d'Hiroshima et dira s'il partage ou non les sentiments exprimés.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

En guise de déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourrait avoir demandé aux élèves d'amener des articles de journaux ou de revues sur l'accident nucléaire de Three Miles Island ou de Tchernobyl? Dans l'éventualité, il pourrait en amener en classe. L'enseignant ou l'enseignante pourrait lire l'un des articles de journaux et discuter avec les élèves des catastrophes nucléaires à partir de pistes ou de questions, telles que :

- Qu'est-ce qui a provoqué ces catastrophes nucléaires?
- Quelles en ont été / quelles en seront les conséquences pour l'environnement, la faune, la population?
- Êtes-vous d'accord avec la construction de ces centrales?
- Connaissez-vous des villes au Canada ou aux États-Unis qui possèdent des centrales nucléaires?
- Avez-vous peur que des terroristes puissent un jour détruire une centrale nucléaire?
- Quels sont les effets bénéfiques/négatifs d'une centrale nucléaire?
- Est-ce que tu connais les effets causés sur des personnes qui ont été exposés à des radiations?

b) **Proposer l'activité d'écoute et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Vous écoutez le discours **Ichiro à sa mère** (l'enseignant ou l'enseignante aura au préalable enregistré la lettre située à la p. 79 du livre de l'élève **Textes et Contextes 2-1re** partie). Ensuite, vous direz si vous partagez ou non (évaluer) les sentiments d'Ichiro.

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

L'enseignant ou l'enseignante s'assurera que les élèves possèdent un bagage suffisant de connaissances linguistiques et du sujet pour comprendre le discours.

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écoutera attentivement le discours **Ichiro à sa mère** et dira s'il partage ou non les sentiments exprimés par Ichiro.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :
- le bilan de l'écoute
- les moyens utilisés pour comprendre le discours

a) <u>le bilan de l'écoute</u>

La première partie de l'objectivation amènera l'élève à faire le bilan de sa compréhension du discours (le produit), c'est-à-dire les informations du discours qu'il a pu en retirer pour satisfaire son intention de communication. Cette objectivation pourra s'effectuer à l'aide de pistes suggérées par l'enseignant ou l'enseignante ou d'une grille d'objectivation. Voici un exemple de quelques pistes :

- De quoi le discours traite-t-il?
- Qui est l'auteur(e) du discours?
- Quels sont les sentiments exprimés par le locuteur?
- Est-ce que les mots utilisés représentent pour toi une certaine valeur? Quels mots et quelles valeurs?
- Comment te sens-tu après l'écoute de ce discours?
- Etc.

Ces pistes ou questions favorisant l'objectivation de l'élève, par rapport au discours, peuvent être présentées oralement par l'enseignant ou l'enseignante, écrites au tableau ou sur une feuille (grille d'objectivation). Voici un exemple de ce que pourrait être une grille d'objectivation proposée par l'enseignant ou l'enseignante à l'élève.

GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON
J'ai repéré l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai identifié les mots qui traduisent les sentiments exprimés par le locuteur.		
J'ai sélectionné l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai identifié parmi les éléments du discours, ceux qui révèlent les sentiments du locuteur.		
J'ai regroupé l'information, c'est-à-dire :		
- Je peux dire ce qu'évoquent pour moi les personnages, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours.		
- Je peux résumer l'essentiel de ce qui est dit dans le discours		
- Je peux identifier d'autres discours qui s'apparrentent à celui-ci.		
J'ai inféré l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai su déduire les goûts et les sentiments exprimés implicitement dans le discours.		
- J'ai su dégager la structure propre à ce discours.		
- J'ai pu déduire l'intention du locuteur.		
J'ai évalué l'information, c'est-à-dire :		
- Je peux dire si je partage ou non le point de vue de la locutrice.		

b) Les moyens utilisés pour comprendre le discours

La deuxième partie de l'objectivation portera sur les moyens que l'élève a utilisés pour comprendre le contenu du discours. L'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à les identifier, au moyen de pistes ou de questions, telles que :

- Est-ce que tu as eu de la difficulté à comprendre le contenu de l'article?
- Y a-t-il des mots ou des expressions que tu n'as pas compris? Comment as-tu fait pour en découvrir le sens?
- Est-ce que tu pouvais établir une relation entre les intonations du discours et les sentiments exprimés par l'auteur du discours?
- Etc.

Il est préférable de faire cette partie de l'objectivation en groupe, parce que les stratégies utilisées diffèrent d'un élève à l'autre et que le partage de ses façons de faire bénéficiera à l'élève en accroissant son répertoire de stratégies d'écoute.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES

Les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques pourront s'avérer **différents** de la première activité. En effet, il serait difficile et inadéquat de demander à un enseignant ou une enseignante d'utiliser les mêmes connaissances et techniques que lors de la première activité, puisque le contenu du discours sera différent et que ces connaissances et techniques font partie en réalité des stratégies ou des moyens pouvant aider l'élève à développer sa compréhension du discours. Cependant, il est probable que l'enseignant ou l'enseignante puisse réutiliser certaines connaissances et techniques de la première activité, si le cas se présente et s'ils répondent à un besoin de la part des élèves.

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'élève est prêt à être évalué (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité, (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à comprendre un discours oral expressif, le processus mental requis pour le développement de cette habileté et si l'élève est capable de réaliser son intention de communication. Il importe de rappeler que cette intention de communication doit être en fonction du vécu et des intérêts de l'élève, pour qu'elle soit le plus près possible de la réalité quotidienne dans laquelle l'élève évolue.

À titre d'exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourrait avoir demandé à une personne-ressource ce qu'elle pense de la course aux armements nucléaires et avoir enregistré ce discours. L'enseignant ou l'enseignante peut ensuite se servir de cet enregistrement et le faire écouter par les élèves, autant de fois que cela sera nécessaire.

Pour réaliser la phase **Évaluation**, il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante de répéter les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement**, avec une nouvelle activité.

L'étape 3, **l'objectivation du discours par l'élève est remplacée par l'évaluation** de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante.

Rappelons que les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques **ne feront pas partie de cette évaluation** puisqu'ils sont des MOYENS ou des stratégies pour amener l'élève à mieux comprendre un discours.

Situation de communication : La paix

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

   Les États-Unis/L'U.R.S.S. viennent de réduire la quantité d'armes nucléaires.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

   S'informer sur les goûts ou les sentiments d'une personne sur un sujet ou un événement.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

   même habileté à développer
   même processus mental à utiliser
   mêmes objectifs spécifiques à utiliser

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **identique** ou **différente** de celle planifiée au départ)

   L'élève écoutera des discours expressifs pour s'informer sur les sentiments exprimés par une personne de la communauté francophone sur la

prolifération/réduction des armements nucléaires et devra dire s'il partage ou non les sentiments exprimés.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

En guise de déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourra inviter un membre du mouvement pacifiste ou de tout autre mouvement prônant la paix dans le monde, présenter un diaporama ou autres formes d'exposé sur les tensions dans le monde, la prolifération des armes chimiques, nucléaires, conventionnelles, etc. et dialoguer ensuite avec les élèves sur ce qu'ils en pensent. Enfin, l'enseignant ou l'enseignante mentionnera aux élèves que l'activité qu'ils viennent de vivre va déboucher sur l'évaluation de leur capacité à comprendre un discours oral expressif.

b) **Proposer l'activité d'écoute et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Écouter le discours expressif d'une personne sur la prolifération des armements nucléaires et dire si les sentiments exprimés sont partagés ou non.

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

L'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer que les élèves possèdent un bagage de connaissances linguistiques relatives au sujet ainsi qu'une connaissance suffisante du sujet, pouvant faciliter la compréhension du discours à écouter.

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écoutera, sur bande sonore, l'exposé d'un membre de la communauté **«La prolifération des armements nucléaires, un bien ou un mal pour la paix mondiale?»** Ensuite, il dira s'il partage ou non (évaluera) les sentiments de cette personne.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'information sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser la grille d'observation suivante ou en construire une autre.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non, en fonction du seuil de réussite qui a été fixé, quant à l'habileté à développer. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour pallier ses faiblesses.

Nom de l'élève: _

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)		PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a su identifier les mots qui traduisent les sentiments exprimés par la locutrice	• facilement			5
	• assez facilement	S		4
	• plus ou moins facilement		X	(3)
	• difficilement			2
	• pas du tout			0
• L'élève a su identifier parmi les éléments du discours, ceux qui révèlent les sentiments de la locutrice	• facilement			10
	• assez facilement	S		8
	• plus ou moins facilement		X	(6)
	• difficilement			4
	• pas du tout			0
• L'élève a su déduire les sentiments exprimés de façon implicite (intonation)			X	(5)
	• facilement	S		4
	• assez facilement			3
	• plus ou moins facilement			2
	• difficilement			1
	• pas du tout			0
• L'élève a su résumer l'essentiel de ce qui est dit dans le discours	• facilement			5
	• assez facilement	S	X	(4)
	• plus ou moins facilement			3
	• difficilement			2
	• pas du tout			0
• L'élève a su identifier d'autres discours qui s'apparentent à celui-ci	• facilement			5
	• assez facilement	S	X	(4)
	• plus ou moins facilement			3
	• difficilement			2
	• pas du tout			0
• L'élève a su déduire l'intention de la locutrice	• facilement			10
	• assez facilement	S	X	(8)
	• plus ou moins facilement			6
	• difficilement			4
	• pas du tout			0
• L'élève a su dire ce qu'évoquent pour lui les personnages, les lieux et les objets mentionnés dans le discours	• facilement			5
	• assez facilement	S		4
	• plus ou moins facilement		X	(3)
	• difficilement			2
	• pas du tout			0
• L'élève a su dégager la structure propre à ce discours	• facilement		X	(5)
	• assez facilement	S		4
	• plus ou moins facilement			3
	• difficilement			2
	• pas du tout			0
• L'élève a su dire s'il partageait ou non les sentiments d'une certaine personne	• facilement			50
	• assez facilement	S	X	(40)
	• plus ou moins facilement			30
	• difficilement			20
	• pas du tout			0
			Performance de l'élève : 78/100	
• L'élève est capable de comprendre un discours expressif selon une intention précise et des objectifs spécifiques relatifs à l'habileté à développer	• facilement		85 - 100	
	• assez facilement	S	(78 - 84)	
	• plus ou moins facilement		61 - 75	
	• difficilement		41 - 69	
	• pas du tout		0 - 40	

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à écouter des discours expressifs (8e année)

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

PRODUCTION ÉCRITE* (9e année)
(ÉCRITURE)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à écouter un discours expressif, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérêt maintenu par les élèves, s'il ou elle peut continuer à poursuivre dans l'immédiat le thème **La Paix**, afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à écrire un texte expressif (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient de l'intérêt pour le thème qu'ils trouveraient répétitif ou ennuyeux à poursuivre, l'enseignant ou l'enseignante pourra changer carrément de sujet ou saisir, plus tard dans l'année, l'occasion de développer cette nouvelle habileté.

Voici, à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «compréhension orale d'un discours expressif 9e année».

Cet exemple, qui demeure à titre de suggestion, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il ou elle peut amener l'élève à développer son habileté à écrire un texte expressif.

Situation de communication : La paix autour de soi

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

---

* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en ÉCRITURE (production écrite) veuillez vous référer au Volet III - Production écrite, section leçons types.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

Exprimer une opinion, des sentiments sur un aspect de la paix.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la production écrite d'un discours**

1) **Habileté à développer :**
Écrire un discours expressif.

2) **Objectifs spécifiques à utiliser :**
Utiliser les objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à produire un texte expressif pour satisfaire son intention de communication.

3) **Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser :**
Utiliser des objectifs d'apprentissage fixés au programme, relatifs aux connaissances et aux techniques.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe pour l'enseignant ou l'enseignante d'identifier quelques éléments déclencheurs (film, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

<u>Activités de production écrite</u>
Développement : «la paix chez moi»
Réinvestissement : «la faim dans mon village, ma ville»
Évaluation : «Les moyens possibles pour vivre en paix et résoudre les problèmes de la faim dans le monde»

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

Lire le poème La Blessure **Textes et Contextes** 2e partie 2, p. 142, Amener les élèves à parler de leur conflit frère/soeur, parents/enfants etc.

b) **Proposer l'activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier un public cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira un discours exprimant comment on se sent lorsqu'on se dispute dans son entourage immédiat.

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes suggérées par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et le sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra montrer aux élèves de «nouvelles» connaissances et techniques (en fait, ces connaissances et techniques auront déjà été observées l'année précédente par les élèves), à partir d'exemples d'erreurs communes relevées lors de son travail auprès de chaque élève. Par exemple, en écrivant au tableau certaines phrases des élèves, l'enseignant ou l'enseignante pourra intégrer les «nouvelles» connaissances par le biais d'une démarche inductive de la grammaire.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront, pour le rendre plus conforme à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte en tenant compte du public cible et du mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible (dans ce cas-ci, il s'agit des lecteurs et lectrices du journal de l'école). Dans la mesure du possible, il serait bon que l'élève obtienne une rétroaction de ses lecteurs ou lectrices. Cette rétroaction pourrait provenir d'un lecteur ou d'une lectrice qui aurait écrit directement à l'élève ou publié sa rétroaction sous forme d'une lettre ouverte dans ce journal, ou qui aurait rencontré l'élève pour lui dire ce qu'il ou elle pense de son article.

Avant d'effectuer le publication de son texte dans le journal, l'élève peut avoir lu son texte à d'autres élèves et poser quelques questions, telles que :

- Est-ce que mon texte exprime bien mes sentiments sur la paix familiale?
- Est-ce que mes informations sont présentées clairement?
- Etc.

Après l'étape de communication, tout comme lors de l'étape objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : les graphies de son [è] à l'intérieur et à la fin des mots).

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (Deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de réutiliser et renforcer les objectifs d'apprentissage de la première activité, une nouvelle activité pourrait leur être proposée.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture, telle que **la pauvreté dans le monde**, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que lors de la **première** activité. **Seul le thème, le sujet ou l'activité, pourrait être différent de celui planifié à la phase 1.**

Pour réaliser la phase **Réinvestissement**, l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement**, avec une nouvelle activité, c'est-à-dire:

Situation de communication : La paix quand on a faim.

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** de la **première** activité)

   Lire le poème «Un pauvre honteux» **Textes et Contextes 2**, 1re partie. Faire discuter la relation existant entre la faim et la paix sociale.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la **première** activité)

   Exprimer une opinion, des sentiments sur un aspect de la faim.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors de la **première** activité)

   même habileté
   mêmes objectifs spécifiques à utiliser
   mêmes connaissances et techniques à utiliser

d) **Identification d'une activité à réaliser**

Écrire un discours pour exprimer une opinion sur la faim existant dans la ville, le village.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer une activité de production d'écriture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira un discours pour exprimer son opinion, ses sentiments sur la faim existant dans sa ville, son village.

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra renforcer chez les élèves les connaissances et techniques, à partir d'exemples d'erreurs relevées lors de son travail auprès de chaque élève.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra réviser, corriger et transcrire son texte en version finale avec les modifications qui s'imposeront pour le rendre plus conforme quant à l'intention de communication, les objectifs de départ, le public cible et le mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible (dans ce cas-ci, il s'agit du député fédéral de sa circonscription). Il est fort probable et même souhaitable que l'élève obtienne une rétroaction à son texte.

Avant d'envoyer son texte ou sa lettre, l'élève peut demander à un camarade de sa classe ou à un parent d'en lire le contenu. Il pourra leur poser des questions, telles que :

- Est-ce que mon texte informe bien sur la pauvreté existant dans mon village, ma ville?
- Est-ce que j'apporte suffisamment de nouvelles informations?
- Etc.

Après la phase de communication, tout comme lors de la phase d'objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra renforcer sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : l'utilisation des accents [é, à, ê]).

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité, (la dernière) à partir de laquelle il évaluera l'élève sur son habileté à écrire un discours expressif.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la même habileté, la même intention de communication et les mêmes objectifs d'apprentissage que ceux des première et seconde activités. Seul le thème, le sujet ou l'activité, pourrait être différent de celui planifié à la phase 1.

Pour réaliser la phase **Évaluation**, l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement**, avec une nouvelle activité. L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante. Il est à remarquer qu'en écriture, l'évaluation s'effectuera juste avant la communication au public cible.

Situation de communication : La paix

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT(E), s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication** (peut être identique ou différent des première et seconde activités)

   Rencontre entre les Super-Puissances sur un projet commun de désarmement.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors des première et seconde activités)

   Exprimer une opinion, des sentiments sur un sujet d'actualité.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les mêmes que lors des première et seconde activités)

   même habileté
   mêmes objectifs spécifiques
   mêmes connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

L'élève écrira un discours pour exprimer une opinion, des sentiments sur les moyens possibles pour vivre en paix et résoudre les problèmes de la faim dans le monde.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité d'écriture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira un discours pour exprimer une opinion, des sentiments sur les moyens possibles pour vivre en paix et résoudre les problèmes de la faim dans le monde.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique, ou qu'il ou elle aura construite, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non, en fonction du seuil de réussite qui à été fixé quant à l'habileté à développer, aux connaissances et aux techniques à utiliser. Il s'agira ensuite de juger des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour pallier ses faiblesses.

3. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

À la suite de l'évaluation, l'élève communiquera son discours au public cible.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

LECTURE (9e année)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à écouter et à écrire un discours expressif sur le thème de la paix, l'enseignant ou l'enseignante poursuivra avec le thème **La Faim**, afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à lire un discours informatif (fait divers - objectif fixé au programme).

Voici, à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «compréhension orale d'un discours expressif» et «production écrite d'un discours expressif, 9e année».

Cet exemple qui demeure à titre de suggestion, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il ou elle peut amener l'élève à développer son habileté à comprendre un discours informatif.

Clientèle : 9e année

Situation de communication : La faim

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

Un fait divers sur la faim.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

S'informer sur la faim à partir d'un fait divers.

---

* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en lecture, veuillez vous référer au Volet I : Compréhension écrite, section leçons types.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension écrite d'un discours**

1) **Habileté à développer :**
Lire un fait divers.

2) **Processus mental à utiliser :**
Repérer l'information essentielle dans ce fait divers.

3) **Objectifs spécifiques à utiliser :**
Utiliser les objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à lire un fait divers pour satisfaire son intention de communication. Ces objectifs sont regroupés sous :
repérer l'information.

N.B. : Les objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques seront identifiés par l'enseignant ou l'enseignante comme des **hypothèses** qui devront répondre à un besoin de l'élève et lui permettront de mieux comprendre le texte lu. De plus, comme ces objectifs sont considérés comme des MOYENS au service de la compréhension du texte, ils ne seront donc pas à évaluer.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser (Textes et Contextes 2, 1re** partie)

Activités de lecture
Développement : «Pizza à ressort»
Réinvestissement : «Les toasts ont des conséquences sociales»
Évaluation : «Cas rare de boulimie»

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Chaque élève lira silencieusement le fait divers **Pizza à ressorts** (**Textes & Contextes 2**, 1re partie, p. 54)
Afin de repérer l'information contenue dans le discours l'élève devra répondre aux questions qui/que/quoi, où, quand, comment et pourquoi. Il pourra, à cet effet, utiliser une grille d'objectivation de la lecture que lui proposera l'enseignant ou l'enseignante.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :
- le bilan de la lecture
- les moyens utilisés pour comprendre le texte

a) **Le bilan de la lecture** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES** (les connaissances et les techniques ne seront pas évaluées)

Au cours de l'objectivation, l'enseignant ou l'enseignante aura identifié certaines connaissances ou techniques (prescrites au programme) répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de réutiliser et renforcer les objectifs d'apprentissage de la première activité, une nouvelle activité pourra leur être proposée.

En proposant cette nouvelle activité de lecture, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux de la **première** activité.

Pour réaliser la phase **Réinvestissement,** l'enseignant ou l'enseignante répètera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité, c'est-à-dire :

Situation de communication : La faim

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** de la **première** activité)

Journée de la Faim à l'école.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la **première** activité)

S'informer sur la faim à partir d'un fait divers.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors de la **première** activité)

1) **Même** habileté à développer
2) **Même** processus mental
3) **Mêmes** objectifs spécifiques à utiliser
4) **Nouvelles** hypothèses quant aux connaissances et aux techniques à utiliser

d) **Identification d'une activité à réaliser**

L'élève lira le fait divers Les toasts ont des conséquences sociales (**Textes et Contextes 2**-1re partie, p. 55)

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer un activité de production orale et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. **RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**

Chaque élève lira silencieusement le fait divers : «Les toasts ont des conséquences sociales».

Afin de repérer l'information contenu dans le discours, l'élève devra répondre aux questions qui/que/quoi, où, quand, comment et pourquoi. Il pourra, à cet effet, utiliser une grille d'objectivation de la lecture que lui proposera l'enseignant ou l'enseignante.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **le bilan de la lecture** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES (différentes de la première activité)

Au cours de l'objectivation, l'enseignant ou l'enseignante aura identifié certaines connaissances ou techniques (prescrites au programme) repondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (car il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière), à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à lire un fait divers, sur le processus mental requis pour le développement de cette habileté et sur sa capacité de satisfaire une intention de communication.

En proposant cette nouvelle activité de lecture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul le thème, le sujet ou l'activité pourrait être différent.**

Pour réaliser la phase **Évaluation,** l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité. L'étape 3 (l'objectivation) est remplacée par l'évaluation de l'activité par l'enseignant ou l'enseignante.

Situation de communication : la faim

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication** (peut être **identique** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

   Des maladies telles que la boulimie et l'anorexie.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

   S'informer sur des maladies telles que la boulimie et l'anorexie à partir d'un fait divers.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

   1) **même** habileté à développer
   2) **même** processus mental
   3) **mêmes** objectifs spécifiques à utiliser

d) **Identification d'une activité à réaliser**

   L'élève lira le fait divers : Cas rare de boulimie (**Textes et Contextes 2,** 1re partie p. 58).

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève lira silencieusement le fait divers intitulé : Cas rare de boulimie, afin de connaître les détails de ce cas cocasse. Il repérera l'information essentielle.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite et ce, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et du processus mental à utiliser pour réaliser l'intention de communication.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non, en fonction du seuil de réussite qui a été fixé, quant à l'habileté à développer. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour pallier ses faiblesses.

LEÇON TYPE - ONZIÈME ANNÉE

PRODUCTION ORALE (discours informatif)

Clientèle : 11e année
Situation de communication : La pollution
Matériel utilisé pour cette leçon type : film ONF, **Repères 4e, 1e dossier, Propos 4, de Guérin**

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un sujet ou d'un événement pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication**

La rencontre des Ministres de l'environnement de divers pays sur les problèmes de réduction de la couche d'ozone.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

Informer le public sur un sujet d'actualité.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (ces objectifs d'apprentissage seront à évaluer)

1) **Habileté à développer :**
Produire oralement un discours informatif expliquant un sujet d'actualité.

À l'occasion de la production d'un exposé oral visant à expliquer un sujet lié à l'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et du discours, l'élève (seul ou en groupe) sera capable d'utiliser les objectifs spécifiques suivants :

2) **Objectifs spécifiques à utiliser :**

- **Choisir l'information,** c'est-à-dire :
  - formuler une intention de communication;
  - identifier un sujet lié à l'actualité;
  - identifier le public cible;
  - tenir compte des conditions de production et de réception, en choisissant le sujet et le contenu de son discours;
  - identifier les éléments à communiquer reliés à son sujet.
- **Organiser l'information,** c'est-à-dire :
  - organiser l'information dans un ordre logique.
- **Formuler l'information,** c'est-à-dire :
  - énoncer clairement le sujet de son exposé;
  - utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication;
  - accorder plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels;
  - fournir des informations visant à expliquer chacun des aspects choisis;
  - utiliser des structures de phrases que l'auditoire comprendra;
  - utiliser des mots/expressions que l'auditoire comprendra;
  - fournir des informations sur les circonstances qui entourent les faits ou les événements cités dans son exposé;
  - fournir des informations qu'il juge nouvelles pour l'auditoire;
  - utiliser, s'il y a lieu, des exemples, des comparaisons, des descriptions, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance de l'interlocuteur ou l'interlocutrice relative aux personnes, aux objets et aux lieux mentionnés dans son exposé;
  - modifier, s'il y a lieu, son exposé en fonction de la réaction de l'auditoire (pendant l'exposé).

N. B. : Vous trouverez ces objectifs spécifiques dans votre programme d'études.

3) **Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser**

En situation pratique de production orale, l'élève sera capable :

- **Connaissances :**
  - de respecter le sens propre ou figuré, attribué aux mots;

- d'utiliser des mots ou des groupes de mots qui appartiennent à la langue française;
- d'utiliser, s'il y a lieu, des expressions variées pour désigner une même réalité;
- d'utiliser des structures de phrases propres à la langue française;
- d'utiliser la structure propre à ce discours;

• **Techniques :**
- d'utiliser la technique du plan;
- d'utiliser les éléments prosodiques de façon adéquate, pour favoriser la compréhension du discours et maintenir l'intérêt de l'auditoire.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

Activité de production orale

Développement : Un problème de pollution au choix de l'élève et son impact sur l'environnement.

Réinvestissement : L'impact du SIDA sur le comportement des gens.

Évaluation : Les problèmes sociaux des années 90.

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'une activité déclencheur**

En guise d'élément déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourra présenter aux élèves le film **Les pluies acides : à la croisée des chemins** (ONF nº C0281170). À

la suite du visionnement de ce film, il pourra poser certaines questions d'intérêts aux élèves, telles que :

- Que pensez-vous de ce film?
- Quelles sont les informations nouvelles que vous avez découvertes sur le phénomène des pluies acides?
- Étiez-vous au courant des ravages causés à l'environnement par ce type de pollution? Avez-vous des exemples?
- Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour limiter les dégâts?
- Peut-on informer la population des dangers qui menacent la planète, si on ne s'efforce pas d'adopter de nouveaux modes de comportement?
- Etc.

Une fois l'intérêt suscité, l'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à formuler une intention de communication. (Cette intention peut-être prédéterminée par l'enseignant ou l'enseignante dans sa planification [phase 1] et proposée à l'élève ou décidée ensemble).

b) **Proposer l'activité de production orale et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Produire oralement un discours informatif expliquant à quelqu'un les effets causés à l'environnement par un certain type de pollution (au choix).

c) **Identifier le public cible**

Une fois l'activité proposée et les objectifs d'apprentissage identifiés, l'enseignant ou l'enseignante et les élèves détermineront ensemble à qui s'adressera le discours. Cependant, il pourra arriver que l'enseignant ou l'enseignante ait prédéterminé le public cible auquel l'exposé des élèves sera destiné; il leur suggérera alors son choix. Dans certains cas, l'élève pourra choisir seul ou avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante un public cible auquel s'adressera son discours.

d) **Choisir les moyens de diffusion**

En sachant à qui il s'adresse, l'élève décidera du moyen à utiliser pour rejoindre son public cible : un diaporama, un exposé formel, un enregistrement vidéo, une saynète, etc.

e) **S'assurer que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

Avant que les élèves entreprennent la réalisation de l'activité, il importe que l'enseignant ou l'enseignante vérifie si les élèves possèdent un bagage de connaissances suffisant (minimal) sur le sujet et un bagage linguistique suffisamment développé pour faciliter la production de l'exposé qu'ils auront à accomplir. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourrait suggérer aux élèves des revues, livres, articles de journaux, films, etc., à consulter pour avoir une meilleure connaissance du sujet. Il ou elle pourrait aussi faire ressortir, à partir d'une activité remue-méninges, le vocabulaire usuel relatif à la pollution. Cela ne veut pas dire que l'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de mémoriser ces mots. Cette banque de mots pourraient faire partie des sources d'information à utiliser pour la première partie «choix de l'information» de l'étape «Réalisation d'activité».

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève produira oralement un discours informatif expliquant à quelqu'un les effets causés à l'environnement par un certain type de pollution (au choix).

Il devra respecter les étapes suivantes :
- choix de l'information,
- organisation de l'information,
- formulation de l'information.

En production orale, l'étape **COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE** s'effectue simultanément lors de la réalisation de l'activité.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :

a) le bilan du discours

b) les moyens (stratégies) utilisés pour produire le discours

a) <u>Le bilan du discours</u>

La première partie de l'objectivation amènera l'élève à faire un retour sur le produit (l'exposé : le contenu et la forme). Cette objectivation pourrait se faire à l'aide de pistes ou d'une grille d'objectivation distribuée à chaque élève écoutant le discours.

Contrairement aux autres habiletés, l'objectivation d'une production orale peut s'effectuer en trois temps.

Premièrement, avant de faire son exposé l'élève peut se servir une grille similaire à celle qui sera distribuée au public cible (élèves) pour vérifier s'il a préparé tous les éléments nécessaires pour entreprendre sa communication.

Deuxièmement, lorsque l'élève communique son exposé devant son public cible, il doit tenir compte des rétroactions : verbales ou non verbales de l'auditoire et essayer de se réajuster, se corriger, au fur et à mesure que le discours se déroule (parler plus fort, expliquer un mot important qui semble incompris par l'auditoire etc.).

Finalement, après avoir communiqué son exposé, l'élève fait son objectivation à partir de sa grille quant aux objectifs poursuivis, quant à l'enthousiasme et l'intérêt que son discours a suscités. La rétroaction de certaines personnes de l'auditoire (quelques élèves de la classe, les juges d'un concours oratoire, etc.) et de l'enseignant ou enseignante, lui permettra de vérifier ses perceptions. Il tiendra compte de ces observations lors du réinvestissement.

Il faut remarquer que ces deux dernières formes d'objectivation ne s'effectuent que pendant ou après la communication du discours au public cible, et que pour s'améliorer l'élève n'a d'autre choix que d'attendre une nouvelle occasion de produire un autre discours oral. Cela devrait se faire dans une

période de temps assez courte, afin que l'élève se rappelle des points qu'il doit améliorer. Plus l'élève attendra, moins de chance il aura d'améliorer son habileté à produire oralement un discours. C'est pourquoi, il est important que l'élève ait l'occasion de pratiquer son exposé devant un camarade ou qu'il puisse s'enregistrer sur cassette ou vidéo cassette, avant d'effectuer sa communication à son public cible. Il aura alors l'occasion de s'écouter, de se voir autant de fois qu'il le souhaitera. Il pourra à ce moment là utiliser une grille d'objectivation, à l'exemple de celle qui suit, pour mieux prendre conscience de ses points faibles et ses points forts et ainsi améliorer sa production.

GRILLE D'OBJECTIVATION

	Oui	Je ne sais pas	Non
I. J'ai choisi l'information, c'est-à-dire...			
- j'ai formulé une intention de communication;			
- j'ai identifié un sujet lié à l'actualité;			
- j'ai identifié le public cible;			
- j'ai tenu compte des conditions de production et de réception, en choisissant le sujet et le contenu de mon discours;			
- j'ai identifié les éléments à communiquer reliés à mon sujet.			
II. J'ai organisé l'information, c'est-à-dire...			
- j'ai organisé l'information dans un ordre logique.			
III. J'ai formulé l'information, c'est-à-dire...			
- j'ai énoncé clairement le sujet de mon exposé;			
- j'ai accordé plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels;			
- j'ai fourni des informations visant à expliquer chacun des aspects choisis;			
- j'ai fourni des informations sur les circonstances qui entourent les faits ou les événements cités dans mon exposé;			
- j'ai fourni des informations nouvelles pour l'auditoire;			
- j'ai utilisé, lorsque c'était nécessaire, des exemples, des comparaisons, des descriptions, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance de l'interlocuteur ou l'interlocutrice relative aux personnes, aux objets et aux lieux mentionnés dans mon exposé;			
suite. . .			

GRILLE D'OBJECTIVATION

suite. . .	Oui	Je ne sais pas	Non
- j'ai utilisé la variété de langue qui convient à la situation de communication; - j'ai respecté le sens propre ou figuré, attribué aux mots (sauf dans le cas d'une utilisation poétique); - j'ai utilisé des mots ou des groupes de mots qui appartiennent à la langue française; - j'ai utilisé, lorsque c'était nécessaire des expressions variées pour désigner une même réalité; - j'ai utilisé des structures de phrases propres à la langue française; - j'ai utilisé la structure propre à ce discours, une introduction, un développement et une conclusion; - j'ai utilisé les éléments prosodiques de façon à faciliter la compréhension de mon discours et à maintenir l'intérêt de mon auditoire.			

(Une grille d'objectivation portant spécifiquement sur les éléments prosodiques peut être fournie à l'élève. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'inspirer des grilles suggérées dans son matériel didactique. Ex. : **Textes et Contextes** 4, Paroles, 87-88)

b) Les moyens (stratégies) utilisés pour produire le discours

La deuxième partie de l'objectivation portera sur les moyens que l'élève a utilisés pour produire son discours oral.

Le retour sur la démarche suivie peut s'effectuer à l'aide de pistes proposées individuellement ou en groupe. L'enseignant ou l'enseignante pourra demander aux élèves les moyens qu'ils ont utilisés pour choisir, organiser et formuler les informations nécessaires pour la conception et la construction de leur discours oral à l'aide de pistes ou de questions, telles que :

- Quelles difficultés as-tu rencontrées lors de la recherche, de la sélection, de l'organisation et de la formulation de ton discours? Quel moyen as-tu utilisé pour classer tes idées?
- Est-ce que le temps accordé à la production de ton discours était suffisant? Trop long? Trop court?
- Comment as-tu trouvé le vocabulaire, dont tu avais besoin pour formuler ton discours?
- Etc.

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Afin de permettre à l'élève d'utiliser les objectifs d'apprentissage de la première activité et de renforcer l'habileté qu'il est en train de développer, une autre activité similaire pourrait être proposée.

Pour réaliser la phase de **réinvestissement**, l'enseignant ou l'enseignante répètera les étapes 1, 2 et 3 de la phase 2 : **Développement** avec une nouvelle activité, c'est-à-dire :

Une situation de communication : les maladies du siècle (Peut-être **semblable** ou **différente** de la première activité)

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être semblable ou différente de la première activité)

   Un rapport sur le SIDA.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors de la première activité)

   Informer le public sur un sujet d'actualité.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la production orale du discours** (les mêmes que ceux de la **première** activité)

1) **même** habileté
2) **mêmes** objectifs spécifiques
3) **mêmes** connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être semblable ou différente de celle planifiée au départ)

Produire oralement un discours informatif sur le SIDA et expliquer l'impact de cette maladie sur le comportement des gens.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de production orale et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Produire oralement un discours informatif expliquant à quelqu'un l'impact causé par le SIDA sur le comportement des gens.

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir le moyen de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ (communication au public cible)

L'élève produira oralement un discours informatif visant à expliquer l'impact du SIDA sur le comportement des gens.

Respecter les étapes suivantes :
- choix de l'information,
- organisation de l'information,
- formulation de l'information.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :
a) le bilan du discours
b) les moyens (statégies) utilisés pour produire le discours oral

Avant, pendant et après la communication du discours, à l'aide de pistes, d'une grille d'objectivation (semblable à celle de la phase 2 : **Développement**), suivi de la rétroaction de l'auditoire, de l'enseignant ou de l'enseignante.

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière), à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à produire un discours oral informatif.

Pour réaliser la phase **Évaluation**, l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement**, avec une nouvelle activité. L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation de l'activité par l'enseignant ou l'enseignante.

Situation de communication : Les problèmes sociaux des années 90.

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être semblable ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

L'alcool au volant.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

Informer le public sur un sujet d'actualité.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (les **mêmes** que lors de la **première** et **seconde** activités)

1) **même** habileté
2) **mêmes** objectifs spécifiques
3) **mêmes** connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

Produire oralement un discours informatif sur l'alcool au volant.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

- Discussion amenant un partage d'expériences personnelles au sujet d'un accident d'automobile (impliquant ou non de l'alcool).

- Visionner un film de l'O.N.F. sur l'alcool au volant, ex. : Le menteur (1re partie et 2e partie - (C0277-255 et C0277-256) Un verre ou deux (C0276-599).

b) **Proposer l'activité de production orale qui sera évaluée et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir le moyen de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2 RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ (communication au public cible)

L'élève produira oralement un discours informatif sur les coûts sociaux et affectifs rattachés à l'alcool au volant.

Respecter les étapes suivantes :

- choix de l'information,
- organisation del'information,
- formulation de l'information.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser la grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique, ou qu'il ou elle aura construite en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non, en fonction du seuil de réussite qui à été fixé quant à l'habileté à développer. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour pallier ses faiblesses.

Nom de l'élève ________________________________

GRILLE D'OBSERVATION (comportements observables de l'élève)

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)	PERFOR-MANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a su organiser l'information selon un ordre logique	• très bien • bien S • plus ou moins • non	X	5 (4) 2 0
• L'élève a su énoncer clairement le sujet de son exposé	• très bien • bien S • plus ou moins • non	X	5 (4) 2 0
• L'élève a su accorder plus de place à l'information objective qu'à l'expression de sentiments ou d'opinion	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	10 (8) 6 3 0
• L'élève a su fournir des informations visant à expliquer chacun des aspects choisis	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su fournir des informations sur les circonstances qui entourent les faits ou les événements cités dans son exposé	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su fournir des informations nouvelles pour l'auditoire	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	10 (8) 6 3 0
• L'élève a su utiliser, lorsque c'était nécessaire des exemples, des comparaisons, des descriptions, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance de l'interlocuteur ou l'interlocutrice relative aux personnes, aux objets et aux lieux mentionnés dans son exposé	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 4 (3) 2 0
			Suite..

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à produire oralement un disocurs à caractère informatif, visant à expliquer un sujet lié ou non à l'actualité

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

Nom de l'élève _

GRILLE D'OBSERVATION (comportements observables de l'élève

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)	PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a su utiliser des structures de phrases propres à la langue française	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su utiliser un niveau de langue qui convenait à la situation	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su utiliser les mots/expressions qui appartiennent à la langue française	• toujours S • souvent • parfois • rarement • pas du tout	X	(5) 4 3 2 1 0
• L'élève a su utiliser, lorsque c'était nécessaire, des expressions variées pour désigner une même réalité	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su modifier, lorsque c'était nécessaire, son exposé en fonction de la réaction de l'auditoire (pendant l'exposé)	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su utiliser la structure propre à ce discours	• toujours S • souvent • parfois • rarement • pas du tout	X	5 4 3 2 (1) 0
• L'élève a su ajuster le volume de sa voix	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	(5) 4 3 2 0
• L'élève a su ajuster le débit de sa voix	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su varier ses intonations	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève avait une bonne attitude tout au long de son exposé	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	(5) 4 3 2 0
• L'élève a su maîtriser son trac	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	(5) 4 3 2 0
		TOTAL	80/100
• L'élève a su produire oralement un discours informatif visant à expliquer un sujet	• facilement • assez facilement S • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	X	84-100 (76-83) 60-75 50-59 0-49

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à produire oralement un discours à caractère informatif visant à expliquer un sujet lié ou non à l'actualité.

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

PRODUCTION ÉCRITE* (11e année)
(ÉCRITURE)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à produire oralement un discours informatif, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérêt maintenu par les élèves, s'il ou elle peut continuer à poursuivre dans l'immédiat le thème **L'avènement de l'an 2000** afin de les amener, cette fois-ci, à développer leur habileté à écrire une lettre d'opinion sur un sujet donné (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient de l'intérêt pour le thème qu'ils trouveraient répétitif ou ennuyeux à poursuivre, l'enseignant ou l'enseignante pourra changer carrément de sujet ou saisir, plus tard dans l'année, l'occasion de développer cette nouvelle habileté.

Voici à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «Production orale d'un discours informatif». Cet exemple, qui demeure à titre de suggestion, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il ou elle peut amener l'élève à développer son habileté à écrire une lettre d'opinion.

Clientèle : 11e année

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

   Un article de revue relatant une nouvelle technique opérative en chirurgie : le laser.

---
* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en ÉCRITURE (production écrite) veuillez vous référer au Volet III - Production écrite, section leçons types.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

Faire connaître son opinion à quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la production écrite d'un discours**

1) **Habileté à développer :**
Écrire une lettre d'opinion.

2) **Objectifs spécifiques à utiliser :**
Utiliser les objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à produire une lettre d'opinion pour satisfaire son intention de communication.

3) **Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser :**
Utiliser des objectifs d'apprentissage fixés au programme, relatifs aux connaissances et aux techniques.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

Activités de production écrite
Développement : La nouvelle technologie médicale.
Réinvestissement : Le recyclage.
Évaluation : Le renouvellement des systèmes politiques.

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer une activité de production écrite et identifier des objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier un public cible**

d) **Choisir des moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira une lettre pour faire connaître son opinion à propos de la nouvelle technologie médicale.

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivaiton peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra montrer aux élèves de «nouvelles» connaissances et techniques (ces connaissances et techniques auront déjà été observées l'année précédente), à partir d'exemples d'erreurs communes relevées lors de son travail auprès de chaque élève. Par exemple, en écrivant au tableau certaines phrases des élèves,

l'enseignant ou l'enseignante pourra intégrer les «nouvelles» connaissances par le biais d'une démarche inductive de la grammaire.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront pour le rendre plus conforme à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte en tenant compte du public cible et du mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera le contenu de sa lettre au public cible. Dans la mesure du possible, il serait bon que l'élève-scripteur obtienne une rétroaction de ses lecteurs et lectrices.

Après la phase de communication, tout comme lors de la phase d'objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : l'orthographe des verbes en **cer** et **ger** aux temps connus).

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre situation similaire pourrait être proposée en conservant la **même** intention de communication, les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux de la **première** activité.

Pour réaliser la phase **Réinvestissement**, l'enseignant ou l'enseignante répètera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement**, avec une nouvelle activité, c'est-à-dire :

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT((s'il y a lieu)

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être identique ou différent de la première activité)

Le recyclage.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors de la première activité)

Faire connaître son opinion à quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les mêmes que lors de la première activité)

1) même habileté à développer
2) mêmes objectifs spécifiques
3) mêmes connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

Faire connaître son opinion par lettre différentes à propos de facettes du recyclage.

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer une activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier le public cible**

d) Choisir les moyens de diffusion

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira une lettre pour faire connaître son opinion sur le recyclage.

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et le sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra renforcer chez les élèves les connaissances ou les techniques, à partir d'exemples d'erreurs relevées lors de son travail auprès de chaque élève.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront pour le rendre plus conforme quant à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte en tenant compte du public cible et du mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible. Dans le mesure du possible, il serait bon que l'élève-scripteur obtienne une rétroaction de son/ses lecteur(s) ou lectrice(s).

Après l'étape communication au public cible, tout comme lors de l'étape d'objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il ou elle aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : l'orthographe des verbes en **cer** et **ger** aux temps connus).

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à écrire une lettre d'opinion.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul** le thème, le sujet ou l'activité pourrait être différent.

Pour faciliter l'étape **Évaluation**, l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement**, avec une nouvelle activité. L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante. Il est à remarquer qu'en **écriture, l'étape évaluation précèdera la communication au public cible.**

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication** (peut être **identique** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

Le renouvellement des systèmes politiques.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

Faire connaître son opinion à quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

même habileté à développer
mêmes objectifs spécifiques
mêmes connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

Écrire une lettre pour faire connaître son opinion sur le renouvellement des systèmes politiques.

1. AMORCE AU SUJET

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Écrire une lettre pour faire connaître son opinion sur les changements politiques affectant plusieurs pays.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou l'enseignante de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non en fonction du seuil de réussite qui a été fixé, quant à l'habileté à développer et aux connaissances et techniques à utiliser. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour pallier ses faiblesses.

3. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

À la suite de l'évaluation de son discours par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève le communiquera au public cible.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

LECTURE* (11e année)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leurs habiletés à produire oralement un discours informatif et à écrire une lettre d'opinion, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérêt maintenu par les élèves, s'il ou elle peut poursuivre dans l'immédiat le thème **L'avènement de l'an 2000** afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à lire des articles critiques, des éditoriaux ou des lettres d'opinion (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient intérêt pour le thème qu'ils trouveraient répétitif ou ennuyeux à poursuivre, l'enseignant ou l'enseignante pourra changer carrément de sujet et saisir plus tard dans l'année, l'occasion de développer cette nouvelle habileté.

Voici à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer aux leçons types «Production orale d'un discours informatif» et «Production écrite d'une lettre d'opinion». Cet exemple, qui demeure à titre de suggestion, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il ou elle peut amener l'élève à développer son habileté à lire des articles critiques, des éditoriaux ou des lettres d'opinion.

Situation de communication : L'avénement de l'an 2000

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un sujet ou d'un événement pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication**

Les valeurs de la prochaine génération.

* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en LECTURE veuillez vous référer au Volet I - Compréhension écrite, section leçons types.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

Connaître l'opinion de quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours**

1) **Habileté à développer :**
Lire un éditorial, un article critique ou une lettre d'opinion.

2) **Processus mental à utiliser :**
Évaluer l'information
Pour évaluer l'information, l'élève devra utiliser d'autres processus mentaux regroupant divers objectifs spécifiques relatifs à l'habileté à développer.

3) **Objectifs spécifiques à utiliser :**
Utiliser les objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à lire un éditorial, un article-critique ou une lettre d'opinion pour satisfaire son intention de communication. Ces objectifs sont regroupés sous chacun des processus mentaux utilisés pour évaluer l'information.

N. B. : Les objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques seront identifiés par l'enseignant ou l'enseignante comme des hypothèses qui devront être réajustés après l'objectivation selon les besoins des élèves pour leur permettre de mieux comprendre le texte lu. De plus, comme ces objectifs sont considérés comme des MOYENS au service de la compréhension du texte, ils ne seront donc pas à évaluer.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

Activités de lecture **(Textes et Contextes 4, Paroles)**
Développement : «Les greffes du cerveau»

Réinvestissement : «Étudiants tapageurs et puants»

Évaluation : «Le problème du chômage - il faut céder la place aux jeunes»

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'une activité déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève lira silencieusement l'éditorial, l'article critique ou la lettre d'opinion prescrit, afin de connaître l'opinion du locuteur ou de la locutrice sur les greffes du cerveau et dira s'il partage ou non l'opinion exprimée dans le discours.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :

- le bilan de la lecture
- les moyens utilisés pour comprendre le texte

a) **le bilan de la lecture** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes ou d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES** (les connaissances et techniques ne seront pas à évaluer)

Au cours de l'objectivation l'enseignant ou l'enseignante aura identifié certaines connaissances ou techniques (prescrites au programme), répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de renforcer les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre activité similaire pourrait être proposée en conservant la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux de la **première** activité.

Pour réaliser la phase **Réinvestissement**, l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement**, avec une nouvelle activité, c'est-à-dire :

Situation de communication : Les valeurs de la génération présente

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** de la **première** activité)

   Lecture d'un article de journal décrivant des comportements estudiantins.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors de la première activité)

   Connaître l'opinion de quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors de la **première** activité)

1) **même** habileté à développer
2) **même** processus mental
3) **mêmes** objectifs spécifiques
4) **nouvelles** hypothèses quant aux connaissances et aux techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **identique** ou **différente** de celle planifiée au départ)

Lire un article critique, un éditorial ou une lettre d'opinion ayant pour sujet : les pays riches et les pays pauvres.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève lira silencieusement l'éditorial, l'article-critique ou la lettre d'opinion prescrits, afin de connaître l'opinion du locuteur ou de la locutrice sur le comportement tapageur de certains élèves dans l'autobus. Il ou elle dira s'il partage ou non l'opinion exprimée dans le discours.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :

- le bilan de la lecture
- les moyens utilisés pour comprendre le texte

a) **le bilan de la lecture** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES (différentes de la première activité)

Au cours de l'objectivation l'enseignant ou l'enseignante aura identifié de nouvelles connaissances et techniques (prescrites au programme) répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué,** il choisira une nouvelle activité, (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à lire un éditorial, un article-critique ou une lettre d'opinion, sur le processus mental requis pour le développement de cette habileté et sur sa capacité de satisfaire une intention de communication.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul le sujet ou le thème pourra être différent.**

Pour réaliser la phase **Évaluation,** l'enseignant ou l'enseignante répètera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité. L'étape 3,

(l'objectivation) est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante.

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

Le problème du chômage croissant chez les jeunes.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

Connaître l'opinion de quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

même habileté à développer
même processus mental
mêmes objectifs spécifiques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

Lire un éditorial, un article-critique ou une lettre d'opinion proposant aux aînés de laisser la place aux jeunes et dire si cette opinion est partagée ou non.

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève lira silencieusement l'éditorial, l'article-critique ou la lettre d'opinion prescrit afin de connaître l'opinion du locuteur ou de la locutrice sur les solutions possibles au problème des chômeurs et dira s'il partage ou non cette opinion.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite et ce, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et du processus mental à utiliser pour réaliser l'intention de communication.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non en fonction du seuil de réussite qui a été fixé quant à l'habileté à développer. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour pallier ses faiblesses.

